

O brincar e a criatividade como formas de lidar com a dificuldade de aprendizagem

Play and creativity as one of the ways to deal with learning disabilities.

Maria Vitoria Campos Mamede Maia

UFRJ - mariavitoriam Maia@gmail.com

Camila Nagem Marques Vieira

PPGE/UFRJ e Colégio Pedro II
camilanagem@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo é resultado de pesquisas efetuadas pelo grupo de pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA), mais especificamente, parte-se de um recorte da dissertação de mestrado de uma das autoras, na qual se estuda a educação estética e o espaço escolar, enfocando-se o brincar no contexto da dificuldade de aprendizagem. Como referencial teórico para a abordagem da articulação entre o brincar e a questão das dificuldades de aprendizagem, tem-se os pressupostos de Winnicott, Paín e Fernández. A metodologia utilizada na pesquisa maior foi de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante pelo viés da Pesquisa-Ação. Este artigo centra-se no relato da participação de F., aluna da escola municipal de Angra dos Reis, no projeto de correção de fluxo, tendo-se como objetivo discutir quem é o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem? Como este aluno constrói uma identidade discente sem ser a partir de amálgamas do que dizem dele? Propõe-se, com a análise de cinco cenas que sintetizam os dados colhidos nas 25 oficinas realizadas, uma saída para as dificuldades na aprendizagem e da agressividade na escola. Por meio da análise dos dados desta pesquisa e da abordagem dada ao caso de F., tem-se a constatação da efetividade do brincar e da criatividade como uma das formas de lidar com a questão.

Palavras-chave: Criatividade. Brincar, Dificuldades de aprendizagem. Agressividade.

Abstract

This article is the result of research carried out by the research group Create and Play: the playful one in the teaching-learning process (LUPEA), more specifically, it is part of a cut of Vieira's master's dissertation (2014), in which studies the aesthetic education and the school space, focusing on playing in the context of the learning difficulty. Winnicott, Paín and Fernández assumptions are used as a theoretical reference for the articulation between play and learning difficulties. Research was of a qualitative approach, of the type research participant by the bias of Research-Action. This article focuses on the report of the participation of F., a student of the municipal school of Angra dos Reis, in the project of correction of flow, aiming to discuss who is the student who presents learning difficulties? How does this student build a student identity without being from amalgams of what they say about him? It is proposed, with the analysis of five scenes that synthesize the data collected in the 25 workshops an exit to the difficulties in learning and the aggressiveness in the school. Through the analysis of the data of this study and the approach taken to the case of F., we have the verification of the effectiveness of play and creativity as one of the ways to deal with the problem.

Keywords: Creativity. Playing. Learning Disabilities. Aggressiveness.

Introdução

O presente artigo advém de pesquisas efetuadas pelo grupo de pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA), que possui como questão norteadora: de que maneira o espaço lúdico pode ser utilizado na reconstrução do processo de aprendizagem de crianças com problemas de aprendizagem e agressividade? Mais especificamente, parte-se de um recorte da dissertação de mestrado de Vieira (2014), na qual se estuda a educação estética e o espaço escolar, enfocando-se o brincar no contexto da dificuldade de aprendizagem. Como referencial teórico para a abordagem da articulação entre o brincar e a questão das dificuldades de aprendizagem, fundamenta-se nos pressupostos de Winnicott (1975), Paín (1985, 1996) e Fernández (1991, 2001, 2010).

A metodologia utilizada na pesquisa maior foi a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante pelo viés da Pesquisa-Ação (ANDALOUSSI, 2004; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011). A partir da escolha de um sujeito desta pesquisa, tem-se, neste artigo, um estudo de caso sobre um dos alunos analisados pela autora da dissertação. Denominar-se-á o sujeito escolhido para estudo de caso de F., sexo feminino, estudante da turma do 6º ano do Ensino Fundamental da escola pública municipal situada em Angra dos Reis/RJ (Brasil), integrante de um projeto voltado para a superação das dificuldades de aprendizagem. Os principais objetivos do projeto eram a superação de dificuldade(s) de aprendizagem, a promoção da socialização destes alunos, o trabalho com a autoestima, o desenvolvimento da autonomia e condução a uma aprendizagem significativa. Os alunos inseridos no projeto foram selecionados segundo critérios elaborados pela direção, coordenação pedagógica e professores das turmas de 4º e 5º ano da escola, que conheciam os alunos e seus processos de aprendizagem. Ao longo do ano de 2013, foi desenvolvido um total de 25 encontros, denominados de oficinas, estes encontros mesclavam propostas artísticas e lúdicas, tendo como base os PCN-Arte (1997), o planejamento curricular de Artes para o 6º ano do Ensino Fundamental. O Planejamento Curricular aqui citado é a matriz curricular proposta pela Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (2008).

Ao partir do relato da participação de F. no projeto desta escola, tem-se como objetivo discutir quem é o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem? Como este aluno constrói uma identidade discente sem ser a partir de amálgamas do que dizem dele? Partir-se-á da importância do espaço do brincar, conforme a teorização de Winnicott (1975), como a possibilidade de se re-construir a noção de identidade discente, identidade esta que é constituída, na contemporaneidade, por um sujeito fragmentado/descentrado, [Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 35](#)

que não mais existe em sua unicidade, acarretando lugares excludentes muitas vezes não nomeados ou visíveis dentro do espaço escolar. Dessa forma, os alunos são marcados por processos de hierarquizações aqui representados por “quem sabe” e “quem não sabe”. “Os que sabem” habitam um lugar e possuem um empoderamento que aqueles marcados pelo “não saber” não possuem. Para embasar essa discussão identitária, calcar-se-á em Foucault (1970) e Candau (2011).

O recorte norteador: a turma do projeto e o lugar excludente de F.

É importante haver a descrição do “não lugar” gerado pelas duas turmas criadas para o projeto dificuldade de aprendizagem, lugar excludente e formado por amálgamas de imagens e estereótipos. Estas turmas eram identificadas pela sigla CF1 e CF2 (correção de fluxo), já as demais turmas de 6º ano, eram identificadas como 6A, 6B e 6C. Ao longo do ano letivo de 2013, uma questão, que a princípio parecia de menor importância para a administração da unidade, se tornou “um problema” na comunidade e um rótulo para os alunos que participavam do projeto. A nomenclatura dada às turmas do projeto passou a ser, dentro desta escola, a primeira forma de marcar a diferença entre os alunos que tinham problemas na aprendizagem e os demais.

Além da dificuldade de aprendizagem, este grupo passou a ser visto como fora da ‘norma’. Alguns os rotulavam de ‘café com leite’; para outros eram ‘aqueles lá que são especiais’, sem contar as demais brincadeiras e ofensas proferidas na hora do recreio e pelos corredores que acabavam, pouco a pouco, minando a confiança e a motivação destes alunos. Mesmo compreendendo os objetivos do projeto e sua importância para suas trajetórias escolares, estes sujeitos, que traziam como marcas retenções e insucessos escolares, passaram a apresentar outros problemas como consequência destes percursos sendo estes o grande número de faltas, a baixa autoestima e a agressividade e passividade em relação ao próprio processo de aprendizagem.

F. possuía algumas das características acima elencadas, tais como não dominar a leitura e a escrita, apesar de ter, em 2012, 13 anos de idade e cursar o 5º ano de escolaridade. Professores e direção acreditavam haver um problema ou distúrbio nesta aluna e o rótulo de possuir problemas na aprendizagem da leitura e da escrita marcou inexoravelmente o percurso escolar da aluna até aquele ano. Interessante ser relatado que apesar de F. estar fora da curva de desenvolvimento de leitura e escrita, esta era descrita pelo corpo docente e gestão como bastante articulada, sabendo conversar sobre

os mais diversos assuntos, não apresentando excessivas faltas e se relacionando de maneira considerada satisfatória dentro da escola. O aspecto que demarcava a sua inadequação escolar era o não saber ler e escrever, já o domínio ou não de outros saberes não era levado em conta. Assim, F. foi para a turma de correção de fluxo.

Além da questão da construção identitária de quem era F. como estudante, havia outro aspecto que ajudou F. a ter um lugar de exclusão escolar a partir de um olhar igualmente diferenciador intrafamiliar sobre a mesma. Possuindo uma irmã mais velha, que estudava na mesma escola, esta era considerada uma excelente aluna, destacando-se por suas produções textuais e sua capacidade argumentativa. Ao ser chamada na escola para saber de F., a mãe das duas meninas afirmava para o corpo docente e para a orientadora educacional da escola “- Tem gente que é assim, não dá para os estudos! Olha F.! E, olha a irmã! ”.

No início do ano letivo de 2013, a falta de motivação e a aparente apatia de F. em sala de aula eram bastante marcantes: a menina articulada e animada fora da sala, que sempre estava rodeada de amigos e possuía espírito de liderança, ao sentar na carteira escolar, modificava-se. Quando era apresentada a alguma atividade na qual sentia alguma dificuldade em sua realização, acabava por abandoná-la, afirmando que não conseguia fazê-la. Muitas vezes, sua apatia e desmotivação a impediam de produzir qualquer coisa durante a aula. Em outros momentos, a fala: “-Eu nunca vou conseguir!” vinha acompanhada de uma atitude agressiva e da recusa em fazer, pedindo para se ausentar da sala ou negando qualquer tipo de aproximação da professora e dos demais colegas durante seu período de irritação. A cada novo episódio de frustração, os períodos de raiva e negação de F. se intensificavam, o que a afastavam cada vez mais da professora e de seus colegas. Para a docente regente da turma, o desafio era constante: construir estratégias objetivando possíveis aprendizagens para seus alunos, trabalhar o medo do fracasso e sua autoestima eram questões que precisavam ser encaradas diariamente. Desta maneira, foram elaboradas novas estratégias visando o envolvimento da turma e, no caso em estudo neste artigo, de F., mais especificamente.

Dentre as estratégias escolhidas pela professora, as práticas lúdicas, a utilização de jogos e as brincadeiras foram instrumentos que permitiram construir laços entre professora e alunos, e entre os alunos e o ambiente escolar. O trabalho com a arte, os jogos de regras que enfocavam a cooperação e possuíam como temática os conteúdos a serem dominados faziam a ponte entre o saber e o brincar, tornando a tarefa lúdica e divertida. Com o transcorrer do ano letivo de 2013, F. e seus colegas foram reconhecendo novas formas de aprender e, assim, puderam lentamente reconstruir suas identidades

discentes naquele espaço escolar. No fim daquele ano letivo, um novo mundo para essa aluna estava sendo descoberto, sua relação com o espaço escolar e com a aprendizagem havia mudado: F. escrevia e lia, não mais sendo referida pelo corpo docente ou coordenação como aquela que não sabia ler ou escrever. A turma de F. conquistou, de maneira geral, grandes resultados com as estratégias desenvolvidas, por algumas questões relacionadas ao contexto social e familiar vivido, infelizmente, para dois estes alunos não foi possível continuar no projeto, tendo os mesmos abandonado a escola antes do final do ano letivo.

Tenho um lugar na escola quando não aprendo? Dificuldade de aprendizagem como barreira quase intransponível no espaço escolar

O relato apresentado marca a relação estabelecida por F. e por seus colegas com dificuldade de aprendizagem e com o ambiente escolar. Fruto de seu distanciamento do processo de aprendizagem, estes alunos, como nos afirma Candau (2011), vivenciavam um processo de inclusão excludente, já que mesmo que a escola tivesse por objetivo propiciar a inclusão destes alunos ao ambiente escolar, as práticas adotadas, em alguns aspectos, acabavam por gerar processo de exclusão.

Este fato pôde ser observado no relato anterior acerca da nomenclatura da turma e os processos de classificação e hierarquização dele decorrentes, ser ou não do projeto, ser ou não rotulado como CF, saber ou não determinados conteúdos conduziam à identificação deste grupo como diferente dos demais. E, neste caso, a diferença era sinônimo de não pertença e os conduzia a um maior distanciamento da aprendizagem. Mediante os dados coletados, o próprio deslocamento destes alunos para uma turma de projeto foi em si diferenciador, hierarquizante e excludente. Embora os objetivos do projeto tivessem como perspectiva a superação das dificuldades de aprendizagem, havia em sua proposta a carência de trabalho com a comunidade escolar e não adoção de uma perspectiva inclusiva de respeito às diferenças ampla a qual permitisse um maior acolhimento e compreensão do todo em relação a esses sujeitos.

Segundo Maia (2014), para aprender a criança/adolescente precisa sentir-se segura no local e ter confiança nele e nas pessoas que o cercam. Um indivíduo acuado e denominado como aquele que “não aprende” busca no comportamento antissocial uma forma de lidar com o espaço que lhe parece hostil. São indivíduos saudáveis que, ao serem rotulados como aqueles que não aprendem, vão, de alguma maneira, adoecendo:

sofrem, gritam, lutam, batem e buscam resistir ao estigma da não aprendizagem. E, quando continuam não obtendo respostas positivas, bloqueiam-se e só mostram o que sabem quando confiam no ambiente.

Outro aspecto importante a ser considerado neste artigo é o fato de que muitas crianças estão nas escolas cumprindo uma obrigatoriedade de lei superior, mas elas não estão efetivamente inseridas, não aproveitam realmente aquilo que aquele espaço poderia lhes proporcionar, seja porque a forma de ensinar não lhes seduz ou não é a elas adequado, seja porque possuem comportamentos fora do padrão esperado. A aluna F., do projeto em Angra dos Reis que aqui é abordado, se enquadrava na exclusão por ser aluna na escola e por não poder aprender a ler e escrever. A apatia e a agressividade já descritas anteriormente eram os comportamentos visíveis desta sala de aula. Diante do não saber fazer a reação dos alunos era: fazer nada ou agredir.

Ribeiro (2004) aponta que se nota nessas crianças com um início de vida difícil, uma recusa em aprender e uma questão de memória para o que aprenderam. As memórias são construídas a partir de inúmeras impressões sensoriais e se essa constância de vivências não ocorre, o que aparece é o esvanecimento das memórias. *Essas crianças “não guardam o que aprendem”,*

tendo sempre que reiniciar os conteúdos trabalhados pelo professor, num apego aos rituais escolares diários sem nenhuma criatividade. Outras crianças, além de não memorizar facilmente, desenvolvem um padrão estereotipado de aprendizagem que as protege do encontro com a novidade. Em outros casos, conseguem memorizar certos conteúdos, até surpreendendo as expectativas da escola, mas não generalizam o que aprendem e freqüentemente apenas reproduzem algumas matérias decoradas. (R, 2004, p.52)

Outro ponto que está relacionado com o não poder guardar o que aprende é a atuação da agressividade na realidade externa, já que esta pode levar a uma cadeia de reações nem sempre controláveis. O dano neste processo não será imaginário como na brincadeira, não sendo possível, muitas vezes, ser reparado. F. não guardava o que a ela ensinavam; F. se recusava a fazer as tarefas e se esquivava das situações de sala de aula, e, se obrigada a participar, exprimia sua raiva no risco do trabalho.

Assim, neste artigo, define-se como *dificuldades expressivas na aprendizagem*, dificuldades que paralisam o aprender, ou mais especificamente, a utilização de uma estrutura cognitiva de nível anterior ao esperado por parte da criança. (MAIA, 2009, 2010, 2012, 2016). Normalmente, estas dificuldades aparecem no raciocínio lógico comprometido (não reversibilidade, não conservação, não discriminação de conjuntos em micro classes etc., usando os termos conceituais de Piaget), tendo como resultado um

texto pobre e um raciocínio precário quando a criança tem de lidar com abstrações. Ou seja, a criança tem um pensamento que se processa mais predominantemente tendo como base a realidade concreta, seus textos são reduzidos, não conseguem, na maioria das vezes, interpretar ou resolver problemas que envolvam a passagem de uma notação sígnica para outra.

Quanto ao conceito *comportamento antissocial*, Winnicott (1987) considera que este resulta de uma experiência inicial boa que foi perdida e que, nesse desapossamento simbólico sofrido pela criança, o que emerge é exatamente uma forma de comunicação mais primitiva, pré-verbal, perdendo o signo seu valor de mediação e de comunicação entre essa criança e os demais pares, quando ela já teria condições de utilizar uma linguagem socializada. Afinal, para essas crianças, o aprender advém de uma relação de reação e não de ação diante de um dilema ou impasse. (MAIA, 2011)

Crianças com problemas expressivos na aprendizagem e também com comportamentos antissociais trazem como questão a não estruturação a contento do que Winnicott (1975) denomina de área transicional, área esta em que ocorre a primeira possibilidade de um símbolo (o objeto transicional) entrar em jogo. Como fazer com que este espaço de aprender e de criar se dinamize e se amplie tanto em assimilações quanto em acomodações significativas? Se o conhecimento oferecido pela escola, hoje em dia, parece não fazer sentido mesmo para um grupo significativo de crianças que possuem algum capital cultural, isso fica muito mais patente em crianças cujo desenvolvimento ficou aquém do simbólico. Percebe-se, assim, que o que está em jogo na questão do saber, do conhecer e do brincar é exatamente o que Winnicott (1975) denomina de espaço potencial, uma das principais ideias para se pensar a questão do ensino-aprendizagem nesta perspectiva.

Acrescenta-se, a essa situação de barreiras na aprendizagem, a construção falha da identidade discente desses alunos excluídos pelo não saber fazer. Dessa forma, tem-se uma fórmula perversa de manutenção da não escolarização plena dos alunos inseridos numa escola que ainda trabalha com o mito de um aluno ideal para um programa ideal. Para Candau (2011), a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas, já que em nossas instituições educativas o comum é priorizado. Ao observar as relações com a aprendizagem no contexto escolar, é possível sinalizar que, apesar de fluidas e cambiantes, no jogo das identidades quem é reconhecido como aquele que aprende muitas vezes habita o lugar simbólico do ter tudo e quem não aprende acaba por ser visto como aquele que nada possui.

Paín (1985) considera o problema de aprendizagem sintomático, não configurando como um quadro permanente, mas fruto de uma teia de comportamentos que se encontram descompensados e que não possui um fator determinante para o seu surgimento, sendo resultado de uma combinação de elementos, onde a inteligência se encontra aprisionada. Monteiro (2010), ao analisar as dificuldades de aprendizagem a luz das redes de poder postuladas por Foucault (1970), afirma:

Um modo de entender a “não aprendizagem”, ou a recusa da criança em aprender, pode ser compreendida como uma forma de resistência, de linha de fuga do sujeito frente aos mecanismos da escola – uma maneira de se fazer singular em meio à massa de iguais – um modo de se inscrever na ordem a partir de uma des-ordem. (p. 277).

Dessa maneira, aprender ou não aprender para este contexto não depende apenas do conhecimento acumulado pelo indivíduo/aluno, mas de que maneira este é visto e reconhecido pelo ambiente no qual está inserido, aqui chamado de escola. Fernández (2001) e Paín (2008) entendem o conceito de aprendizagem como resultado de uma trama composta de fatores intersubjetivos - frustrações, sentimentos, sonhos, alegrias, entre outros – que podem ou não favorecer a aprendizagem do sujeito. Logo, para aprender tem-se que combinar o desejo com a possibilidade para fazê-lo e poder construir um provável. Pensar é conectar-se com o possível de ser feito para torná-lo provável. O provável advém quando há a possibilidade de haver um espaço entre o que imagino ser e o que os outros pensam que sou. O aluno com dificuldades de aprendizagem possui quase que um amálgama entre o que pensam que ele é e um desacreditar de quem ele seja. Os processos de identidade e de pertença ficam truncados e o olhar do outro passa a ser igual ao olhar de si próprio. Entra em jogo, nesse caso, o eclipse do espaço transicional, um espaço terceiro, que une e desune o mundo interno e o mundo externo, que se gesta o brincar (WINNICOTT, 1975)

A dificuldade de aprendizagem é vista neste artigo como prioritariamente um espaço de exclusão que possui identidades e dinâmicas próprias, um lugar outro, periférico, que não confere àqueles que nele estão inseridos os mesmos direitos que possuem os demais, os ditos, “normais”. Neste espaço de identificação, outras relações se estabelecem: o aluno, que se encontra descolado do processo de ensino-aprendizagem, possui outros vínculos com o ambiente vivido e com as pessoas com as quais convive. Muitas vezes, as relações estabelecidas estão baseadas em sentimentos como medo, raiva, desconfiança, apatia, entre outros, que se sobrepõem às experiências positivas estabelecidas com a aprendizagem. Pode-se afirmar que não há, nesses alunos,

o total rompimento dos vínculos com o aprender, já que estes, de alguma maneira, encontram-se no espaço escolar. Porém, os vínculos possíveis presentes na dificuldade de aprendizagem podem não ser suficientes para que se construa uma vivência criativa que se traduza em aprendizagem.

Quando o criar abre o espaço para aprender

Winnicott (1996, p.88) afirma que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.”. Desta forma, percebemos que a brincadeira, o ato do brincar como processo criativo é algo que ocorre com indivíduos de todas as idades e não apenas com crianças. Este espaço transicional, quase unindo, mas igualmente separando o mundo real de nosso mundo interno é visto, por este autor, como sendo o nosso ‘playground interior’. É o lugar onde habitamos quando estamos cansados da vida real, lugar da cultura, da criação compartilhada e da criação genuína do ser humano. Este espaço subjetivo comporta o brinquedo, a brincadeira e o jogo, instrumentos e movimentos que demonstram a existência do mesmo.

Diante dessas postulações winnicottianas, é possível defender que qualquer ambiente onde a diversão e a brincadeira ocorram há uma possibilidade de maior número de reações, de respostas, melhoria na capacidade de adaptação daqueles que nele estão inseridos, tornando-os mais flexíveis. É brincando e criando que se desenvolve a capacidade de se lidar com um mundo em constante transmutação. Por meio da brincadeira aprendemos, pois estabelecemos significado a este aprendizado. (MAIA & VIEIRA, 2015)

A dimensão do brincar está intimamente ligada ao aprender, ao ato criativo que faz parte do próprio viver. Crio, logo vivo e, desta maneira, aprendo a partir de minhas vivências. Trazer a concepção winnicottiana de viver criativo é de grande importância para a educação e suas questões merecem ser abordadas nos espaços escolares.

Quando Fernández (2001) aproxima as ideias de brincar e aprender, é importante destacar que estas não são sinonímicas, ambas se situam no mesmo espaço, o *entre*, o lugar da criação, apresentado aqui nos conceitos winnicottianos. Brincar de aprender e aprender brincando não são, portanto, o mesmo movimento. Brincando o indivíduo coloca em jogo o sonho a fantasia, “descobre-se a riqueza da linguagem, aprendendo vamos apropriando-nos dela.” (FERNÁNDEZ, 2001, p.36).

“Só será possível que os professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente os construíram para si mesmos.”

(FERNÁNDEZ, 2001, p. 36). Dessa forma, para poder ser um professor suficientemente bom é necessário ter construído um posicionamento como aprendiz. Para que isso ocorra, é importante que a escola possibilite como lugar de convívio entre alunos e professores, ensinantes e aprendentes, espaços de criar e de aprender, no qual seja possível encontrar o prazer, a alegria e o humor que só o aprender e o ensinar podem propiciar. (FERNÁNDEZ, 2001)

De acordo com Paín (2009), mais importante do que ensinar é desenvolver a capacidade do indivíduo de formular perguntas, sendo capaz de elaborar reflexões críticas e de autonomia de pensamento. Segundo Fernández (2001, p.91), “a autoria de pensamento é condição para a construção da autonomia da pessoa que, por sua vez, favorece a autoria de pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia”. O pensar não é autônomo, ele está ancorado no desejo, na capacidade de reconhecer no possível, o provável, em se conectar com os limites da realidade descobrindo-se autor. Dessa maneira, aprender supõe conhecer-se e reconhecer-se enquanto criatura em suas dimensões criadora e autora.

A primeira experiência de autoria é o brincar. É desde a primeira infância que o bebê se descobre autor, na capacidade de criar o mundo e, logo em seguida, poder destruí-lo, tendo a certeza de que o ambiente seguro propiciado pela mãe suportará esse movimento. É por meio de uma maternagem suficientemente boa que o indivíduo é inserido na cultura, desta forma, brincar enquanto proposição universal está associada ao viver. Assim para Winnicott (1983), a agressividade que cria tem como lastro o gesto espontâneo e a criatividade primária. (MAIA, 2007)

Dessa maneira, ser criativo implica reconhecer-se como autor. A Psicopedagogia, sendo campo de conhecimento, se propõe a abrir estes espaços de autoria de pensamento a todos os sujeitos participantes do processo de aprendizagem, alunos, pais e professores que buscam reconhecer-se aprendentes e ensinantes. “Creio que a aprendizagem, para uma pessoa, abre o caminho da vida, do mundo, das possibilidades, até de ser feliz.¹” (VISCA, 1998, p.16).

Talvez, possa ser importante ressaltar que a noção de autor, aqui apresentada, está relacionada à autoria de pensamento e à capacidade de reconhecer-se como autor, não sendo um conceito restrito à autoria discursiva. O olhar priorizado neste artigo é o do processo construtivo do autor e de sua obra. Ser autor nasce do espaço propiciado pelo jogo e pela criatividade, fruir o espaço de criação implica certa dose de liberdade que

¹ Creio que el aprendizaje, para una persona, abre el camino de la vida, del mundo, de las posibilidades, hasta de ser feliz.

caminha lado a lado com a responsabilidade e a autoria. Fernández (2001) afirma que a maior prova de que o ensinante ensinou é o aprendente não necessitar mais dele, havendo, dessa forma, a construção de autonomia, condição para uma aprendizagem saudável. “Pensar implica, necessariamente, transformar(se). Quando digo ‘Eu penso’, estou dizendo que estou construindo algo novo ainda em relação ao que pensava antes.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 106).

Segundo Vieira (2014, p 54), “a não criatividade aparece na forma com que lidamos com o mundo, no medo na insegurança e na incapacidade de sermos criativos diante dos problemas que nos são apresentados”. Quando é impossível ao indivíduo preservar sua autoria de pensamento e sua autonomia, não se está vivenciando o espaço potencial no qual é possível ser criativo de maneira saudável. Se o “entre” encontra-se esvaziado, este passa a ser preenchido pela insegurança, pela falta de limites, pela agressividade e pela não aprendizagem. Assim, não criatividade e não aprendizagem caminham de mãos dadas. É na falência do espaço do criar e brincar que surgem os problemas de aprendizagem e, em alguns casos, a agressividade reativa. É o corpo comunicando que algo se encontra desequilibrado, o enodamento da inteligência, a quebra na transicionalidade e a falta de autonomia.

A partir do exposto, analisa-se que o trabalho da professora em sala de aula no projeto com os alunos não aptos a aprender, que necessitavam de correção de curso, não era apenas ensinar, mas resgatar a confiança destes adolescentes que foram, paulatinamente, expropriados de sua capacidade de pensar por um ambiente reativo e não saudável. Na pesquisa desenvolvida ao longo do ano de 2013 por Vieira (2014), pode-se comprovar que a educação estética e o brincar podem resgatar o processo de aprendizagem cindido dessas crianças com problemas de aprendizagem e comportamentos reativos. A partir de trabalhos com massinha, lápis de cera, jogos e outros materiais, possíveis de serem encontrados no espaço escolar da escola municipal pesquisada, foi sendo anotado e comprovado pelos trabalhos desenvolvidos com a turma, um reaprender a aprender e um reconstruir da confiança em si e no ambiente pelo fato de haver a possibilidade de se colocar algo no lugar no não aprender. É importante ressaltar que as atividades propostas eram focadas no como aprender e não apenas no que aprender, privilegiando-se, desta maneira, o processo e não apenas o resultado. Assim, buscou-se despertar o interesse e o envolvimento destes jovens a partir do contato com a arte.

Para a análise dos dados levantados na pesquisa realizada por Vieira (2014), os resultados obtidos foram alocados em seis cenas, onde a autora, criativamente, elenca

trabalhos feitos com a turma que possibilitaram o brincar e a arte serem veículos de um reaprender a aprender e o não recrudescimento. A última das oficinas não será aqui abordada por falar do conselho de classe e fugir, em parte, do que se pretende aqui discutir. Os nomes dados às cenas demonstram a força do esforço da professora em ser continente para esses alunos com dificuldades de aprendizagem e de igualmente auto pensar-se como docente em um ambiente que foi se tornando suficientemente bom. Elenca-se, aqui, os nomes para que se possa entender a importância do brincar para a integração desses alunos e para a construção de uma identidade discente assim como um pensar da identidade docente diante da adversidade.

Cena 1: *Eu e o outro - o reconhecimento do espaço*: o trabalho efetuado para a questão da agitação e sumiço de material de sala de aula. O ambiente escolar para este grupo era hostil diante dos fracassos escolares vividos, do fato de estarem em uma turma voltada para dificuldades de aprendizagem, por mais que a Instituição e seus profissionais buscassem um resgate no processo de aprendizagem destes adolescentes, eles demonstravam, por essas atitudes, que não confiavam no ambiente, o processo de exclusão vivenciado por eles era real. Desenvolvimento de atividades relacionadas à identidade, à pré-história, origem da escrita e origem e significado dos nomes dos alunos.

A Cena 2: *O corpo na aprendizagem – a agressividade reativa na impossibilidade do contato com o objeto a ser conhecido* se relaciona com a cena 1 pelo ter de lidar com a agressividade em sala de aula e, na atividade proposta, pelo esmurrar das massinhas e pelo silêncio ocorrido na turma como consequência de uma bronca dada pela professora na mesma. A oficina realizada tinha por objetivo o estudo das cores e da forma a partir de materiais diversos e jogos. Foi desenvolvido um trabalho com massinha no espaço bidimensional, apesar de a massinha ser composta de tridimensionalidade o que favorece o trabalho com o volume, até aquele momento não havia incorporado nas oficinas o tridimensional como espaço de representação. A massinha de diversas cores permitiria inserir um material diversificado das vivências da maioria², além de explorar questões táteis/textura/cor/visuais e incorporar, em certa medida, o corpo no processo. Mas a interrupção do processo antes da concretização final devido a um intervalo que dividia a aula em dois momentos faz com que a turma se desorganize e, ao retornar do intervalo, exprimam sua frustração no ato não criativo, mas significativo de esmurrar as massinhas que se transformaram em uma massa disforme em cor cinza

²Um grupo de aprendentes relatou nunca ter tido contato com massinha de modelar em sua infância, ou o fato não fazia parte de suas lembranças.

Cena 3: *Torres que caem – a conquista do espaço e da criatividade. Posso derrubar?*; esta foi a 9ª oficina da pesquisa de Vieira (2014), onde se incorporam jogos geométricos e modulares nas atividades visando o trabalho com o espaço tridimensional. A aula foi bastante tranquila, bem diferente do que geralmente ocorria. Não houve fugas, brigas e quase nenhum desentendimento ou provocação entre os alunos. Um desses alunos, ao conseguir uma torre extremamente alta, olha para a professora e para a torre e, subentendido, havia o pedido de "Posso derrubar!?". A professora, em um gesto com a cabeça, assim o permite. A torre vai ao chão e o desafio para turma passou a ser era construir a torre mais alta. A destrutividade aqui passa a ser criativa e não mais reativa. O brincar abre espaço para o criar e o poder se apoderar do saber e do fazer.

Cena 4: *Olha! Eu consegui... O barulho do silêncio – a possibilidade do criar e brincar.*; a proposta da oficina 21 era trabalhar com atividades utilizando jogos diversos, explorando a cooperação e a possibilidade de aprender brincando. A professora trouxe para turma um quebra-cabeça. Os próprios alunos se dividiram em duplas de trabalho. A atividade foi desenvolvida com tranquilidade e, à medida que concluíam seus jogos, passavam para outros, trocavam com os colegas ou observavam, de maneira tranquila e amistosa, as produções que surgiam. A cada jogo terminado, frases como "Eu consegui!", "Terminei! ", "Quero outro!" enchiam a sala. Aqui se pode perceber, no final quase do período letivo, o brincar como efetivamente um momento de criação e de calma. Havia já unidade e efetiva confiança no ambiente.

Cena 5: *A Estética como forma de nutrir o saber. Tornando o pensável... possível.*; a proposta desta oficina foi trabalhar com uma obra de Tarsila do Amaral - 'A Negra', pintura produzida em 1923. Foi perguntado pela professora aos alunos que nome eles dariam para aquela obra. Os nomes que foram sugeridos: "Beijuda, um peito só, Aleijada, Esquisitinha". Foi indagado sobre qual(ais) elemento(s) da obra tinham chamado a atenção deles. Eles disseram: "beijo, peito caído, ela ser careca, cabeça pequena em relação ao corpo, mão e pé grandes, olho esquisito". (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2013, p.32). A professora informou à turma que esta artista se chamava Tarsila do Amaral e suas imagens buscavam representar o povo brasileiro. Foi perguntado que etnia, que raça ela representava. Eles responderam: - "Os negros". O seguinte diálogo ocorre em sala a partir desta pergunta. O aluno V., adolescente do sexo masculino, diz " Só por que nós somos pretos né?". O colega responde a ele "Nós não! Você!". Ressalta-se que esta turma era constituída em 80% de negros e mulatos., fato que a professora não havia se lembrado ao escolher a obra de Tarsila do Amaral. O primeiro adolescente, ao denunciar a relação deles com a obra, faz com que a professora passe a questionar sobre o

significado da fala do menino e a resposta do segundo adolescente ao primeiro, o único loiro da sala, e sua necessidade de se excluir do grupo de negros em que havia sido inserido pelo Nós. Nesta oficina, pode ser trabalhada a questão da identidade negra, da arte que representa o negro, das diversas identidades e como eles poderiam se apropriar de uma obra de arte e, a partir de sua releitura, criar uma outra imagem, com estética e conteúdos próprios.

A partir do relatado nas cenas da pesquisa de Vieira (2014) e na breve história de F. defende-se neste artigo a importância do brincar e do criar na resolução dos problemas de aprendizagem na escola. Cabe lembrar que no contexto da dificuldade de aprendizagem, cores, respostas criativas, ousadia não fazem parte do repertório daqueles que se sentem aliados do sistema escolar, assim, “a arte é como uma possível via de acesso (a estes adolescentes). Pela arte, podemos quem sabe, ouvir o inaudível e entender o ininteligível.” (MAIA, 2014, p. 52) A diversidade de técnicas utilizadas no decorrer das oficinas analisadas na dissertação de Vieira (2014), na qual um dos sujeitos era F., teve como objetivo permitir aos alunos fazerem experiências, tendo em vista que cada material provoca reações específicas cujos efeitos podem ser apoiados sobre outros (PAÍN, 1996). A riqueza das situações permite emergir uma diversidade de respostas, que facilitam o acesso à subjetividade e desenvolvem o princípio da autoria.

O trabalho plástico constitui cenário privilegiado para fazer viver no sujeito o encontro entre realidade e desejo, já que é no equilíbrio entre as leis impostas pela matéria e o idealismo estético imposto pelo indivíduo que se inicia o processo artístico. As estratégias, as técnicas e o fazer propriamente dito, desenvolvidos pelo sujeito, constituem o ponto central da aventura artística. (PAÍN, 1996)

Na atividade plástica são postos em jogo o organismo e o corpo que é afetado. Sendo assim, a criação de um objeto é por si só uma aventura, um desafio no qual o sujeito é o autor que precisa vencer a matéria. É preciso lidar com a folha em branco, dar sentido ao que não tem forma se lançar no vazio e dar materialidade ao que ainda é ideia. “A arte é um dos modos de fazer pensável a estética.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 72)

Os avanços realizados pela turma foram relevantes para o fortalecimento destes indivíduos, para a recondução de seus processos de aprendizagem, para autonomia e autoria de pensamento dos mesmos. As mudanças observadas em campo se refletiram na comunidade escolar que assim como F., questionaram identidades e posições ocupadas. Aprender e não aprender deixavam de ser dualismos insuperáveis e o lúdico como proposta de ensino-aprendizagem mostrou-se como possibilidade. As fronteiras não

são mais as mesmas... as identidades são fluidas e cambiantes. Aprender não é mais requisito de poucos. Afinal... quem não sabe... cria!

Considerações Finais

Repensar a aprendizagem a partir do brincar e da possibilidade de um ambiente escolar lúdico tem, como princípio, resgatar valores esquecidos, explorando práticas que busquem uma vivência criativa e valorizem a diferença. Práticas pedagógicas lúdicas, ambiente escolar favorável e o olhar do professor disposto a construir junto com seus alunos novas formas de aprender/ensinar são fundamentais para um fazer pedagógico responsável e preocupado.

Segundo Moysés (2001), a criança que teoricamente não aprende, em sua maioria, são crianças normais que vão, de alguma maneira, adoecendo. Ao serem rotuladas em seu processo de escolarização sofrem, gritam, lutam, esperneiam e resistem ao estigma, mas são expropriadas de sua capacidade criativa e, assim, bloqueiam-se e só mostram o que sabem quando confiam. Era este processo vivenciado por cada um destes adolescentes que, diante de um ambiente hostil e não acolhedor, carregavam em seus ombros a dificuldade de aprendizagem. Alguns chegavam a aprender, mas para a instituição eram vistos como os “coitadinhos”, como a “*tábula rasa*”, dignos de pena e indignos de saber. Dito isso, pergunta-se: Como lidar com questões que parecem e são muito maiores do que o docente sozinho em sua sala de aula?

A constatação do professor de Geografia no conselho de classe na escola pesquisada por Vieira (2014), e endossada por seus colegas, “*esse possível é muito pouco diante da necessidade*” (cena 6) coloca em jogo a impotência do grupo diante da dificuldade em lidar e trabalhar com a turma, a inexistência de um vínculo com a aprendizagem e da díade ensinante/aprendente. Neste contexto, muito mal era possível ser professor e aluno, já que as disputas relatadas colocavam de lado o saber e o aprender, sendo preenchidos pelo quem manda e quem obedece. Green (2013), ao falar sobre a dificuldade de aprendizagem reativa, a identifica como defesa construída que possui um potencial de anulação coincidente com aquilo contra o qual se insurge. Assim, a máxima olho por olho, dente por dente, é traduzida em maior agressividade e hostilidade.

Pode-se comprovar, a partir das oficinas e do relato de F., o surgimento de espaços de socialização, de autonomia e autoria de pensamento de ensinantes e

aprendentes. Novas formas de criar e aprender por meio de jogos e atividades artísticas foram exploradas. A Educação Estética como forma de nutrir o *ser aprendente/cognoscente* permitiu estabelecer contato com a experiência estética e com diversas linguagens artísticas. A inserção destes adolescentes no contexto escolar também foi analisada em momentos diversos da pesquisa. Este artigo se encerra confirmando a tese de que a Arte e a Educação Estética são ferramentas capazes de construir espaços de autoria, autonomia e transformação dos sujeitos que precisam ser mais valorizadas no contexto escolar. Conforme afirma Cordiè (1996), “os atrasados não existem.

Mas, e o sujeito professor e o sujeito aluno, como ficam nestes descaminhos da dificuldade de aprendizagem, no final do processo? Nos dois anos de pesquisa, Vieira (2014) chega à conclusão de que não é possível mudar o mundo sozinha, por mais que visse em seus aprendentes o desejo em aprender, a luta para sobreviver ao fracasso escolar e superar os obstáculos. O ambiente era perverso e, neste caso, não criativo, colocando professores e alunos reféns de um sistema que inclui, excluindo, que normatiza, pune e rotula os que, por diversos motivos, não aprendem.

Referências

- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, v.11, n. 2, 2011. 240-255.
- CORDIÈ, Anny. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- _____. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *Psicopedagogia em Psicodrama: morando no brincar*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- GREEN, André. *Brincar e reflexão na obra de Winnicott*. São Paulo: Zagodoni, 2013.
- MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede. *“Rios sem discurso”: a agressividade da infância na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor, 2007.

_____. *Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem*. Pesquisa em andamento no LUPEA, grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

_____. “*Jogando para não dançar*” – encontros com jogos na escola em grupos de crianças com conduta anti-social e dificuldades de aprendizagem. Pesquisa ocorrida entre os anos de 2010 e 2016 no LUPEA, grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

_____. *O lúdico no Ensino Superior: uma prática (im)possível?* Pesquisa em andamento no LUPEA, grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro 2012.

_____. *Criatividade e Educação: diferentes linguagens no espaço de ensino-aprendizagem*. Pesquisa em andamento no LUPEA, grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

_____. *Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede; VIEIRA, Camila Nagem Marques. A Estética como via de nutrir o saber. *Tramas para reencantar o mundo* v.1, n.1, p42-54, 2015

(<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/tramas>)

MONTEIRO, F. P. T.; DE SOUZA, R. M. A tensão de ensinar na (im)potência de controle! *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 11, p. 269-293, mar 2010.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PAÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

_____. *Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RIBEIRO, Maria José. *O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à Psicologia Escolar*. São Paulo: Tese (Doutorado em Psicologia) / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

VIEIRA, Camila Nagem Marques. *Educação Estética e o Espaço Escolar: O brincar no contexto da dificuldade de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

VISCA, Jorge *Psicopedagogia - nuevas contribuciones*. Buenos Aires: Enrique Titakis, 1998.

WINNICOTT Donald W. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Submetido em 03/03/2017, aprovado em 14/07/2017