

RECORTES DE UM PROJETO PSICOPEDAGÓGICO TRANSDISCIPLINAR EM SALA DE AULA MEDIADO POR RECURSOS ARTETERAPÊUTICOS E DIÁLOGOS COM DIFERENTES ESTILOS COGNITIVO-SOCIOAFETIVOS

Olga Maria de Souza¹

Sedes Sapientiae - SP

Eloisa Quadros Fagali²

Sedes Sapientiae - SP

RESUMO

Este artigo traz recortes de uma pesquisa sobre o processo de aprender e de ensinar em sala de aula, apresentada em uma monografia de Psicopedagogia durante o curso de Psicopedagogia do Instituto Sedes Sapientiae. A pesquisa teve como objetivo aplicar e avaliar um projeto de ensino e aprendizagem, de natureza inter e transdisciplinar, desenvolvido em sala de aula com crianças de 7 a 8 anos, matriculadas no terceiro ano de uma escola particular da cidade de São Paulo. Os recursos psicopedagógicos e arteterapêuticos foram aplicados pelo professor, utilizando elementos lúdicos, recursos arteterapêuticos e contos, explorando as relações afetivas entre crianças e professor, as autopercepções das crianças e o desenvolvimento da linguagem não-verbal e verbal, integrada ao pensamento e à expressão criativa. O planejamento e as análises das práticas fundamentaram-se nas concepções sobre projeto integrativo transdisciplinar, nos pensamentos teóricos de Vigotsky, Wallon, Carl Jung e Fagali – que apresentam diferentes formas de aprender utilizando as relações afetivas – e as diferentes formas de pensar, criar, imaginar e sentir, reveladas nos diferentes estilos cognitivo-socioafetivos de aprendizes e professores.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Transdisciplinaridade. Afetividade. Estilos cognitivo-socioafetivos. Arteterapia. Psicopedagogia.

¹ Olga Maria de Souza: professora, psicopedagoga, arteterapeuta e pesquisadora.

² Eloisa Quadros Fagali: doutora em Psicologia, psicóloga, pedagoga, psicopedagoga e arteterapeuta. Pesquisadora e orientadora de monografia do curso de Psicopedagogia e de Arteterapia do Instituto Sedes Sapientiae e da Pontifícia Universidade Católica (SP).

CUTOUTS OF A TRANSDISCIPLINARY PSYCHOPEDAGOGICAL PROJECT IN A CLASSROOM MEDIATED BY ART THERAPEUTIC RESOURCES AND DIALOGUES WITH DIFFERENT COGNITIVE-SOCIO-AFFECTIVE STYLES

ABSTRACT

This article presents excerpts from a research about the learning process and the use of the classroom in the classroom, the reception of a psychopedagogy monograph during the psychopedagogy course at Instituto Sedes Sapientiae. A research aimed to apply and evaluate an inter and transdisciplinary teaching and learning project, developed in the classroom with children from 7 to 8 years old, enrolled in the third year of a specific school in the city of São Paulo. The psychopedagogical and art therapy resources were used by the teacher, using playful elements, art therapy resources and tales, exploring how affective relationships between children and teachers, such as children's self-perceptions and nonverbal and verbal language development, integrated with thinking and strategic description. The planning and analysis of practices based on conceptions of integrated transdisciplinary design, in the theoretical thoughts of Vigotsky, Wallon, Carl Jung and Fagali - which show different ways of learning using affective relationships - and the different ways of thinking, creating, imagining and feeling, revealed in different cognitive-socio-affective styles of learners and teachers.

Keywords: Teaching-learning. Transdisciplinarity. Affectivity Cognitive-socio-affective styles. Art therapy. Psychopedagogy.

Introdução

É de grande relevância aplicar as práticas e teorias psicopedagógicas na situação de aprendizagem, em sala de aula, em que o professor, com um olhar e postura psicopedagógicos, situa-se como mediador nas relações afetivas e na aprendizagem das crianças. O diálogo com o outro – alunos e professor – requer cuidados com a dinâmica relacional afetiva, em que aprendizes – alunos e professores – complementam-se em função das identidades e das diferenças, mobilizando assim o real movimento de inclusão, que respeita as singularidades de cada um e suas dificuldades, valorizando suas capacidades.

Os recursos arteterapêuticos integrados às práticas psicopedagógicas abrangem as expressões criativas e aprendizagem individuais, bem como as coletivas, na partilha com o outro, com trocas de conhecimentos e de expressões verbais e não-verbais.

Outro aspecto de grande importância para a aprendizagem e o processo de ensino refere-se ao desenvolvimento de projetos integrativos inter e transdisciplinares, envolvendo os temas transversais, em que se interconectam as diferentes áreas de conhecimento, sem deixar de lado as integrações entre afeto, elaboração de conceito, processo de alfabetização, desenvolvimento da linguagem não-verbal e verbal e da expressão espontânea e criativa dos alunos.

O projeto de pesquisa aplicado em sala de aula desenvolveu-se e foi se desdobrando no decorrer das experiências das crianças e do professor, que criou condições de ensino e aprendizagem. Foram considerados os seguintes eixos teórico-práticos para o desenvolvimento das práticas e análises da pesquisa:

1. Aplicação e análise de um projeto psicopedagógico integrado transdisciplinar, que facilitasse a integração dos conhecimentos e dos conceitos assimilados pelos alunos.
2. A construção dos vínculos afetivos entre professor e alunos, que possibilitava diálogo com as emoções e trocas interpessoais, facilitando o processo de ensinar e de aprender.
3. O diálogo e as trocas de experiências entre diferentes estilos cognitivo-socioafetivos, que possibilitaram o exercício e desenvolvimento das sensações, percepções, imaginações e intuições, pensamento, linguagem e expressões criativas dos aprendizes: aluno e professor.
4. Utilização das atividades artísticas e diálogos com as representações simbólicas dos contos e dos textos e dos desenhos das crianças, que ampliavam as expressões criativas e a aprendizagem.
5. Desenvolvimento da autopercepção, por meio das expressões simbólicas, em que o aprendiz mobilizava conteúdos inconscientes, projetando seus sentimentos, dialogando com as emoções e desenvolvendo as habilidades sociais, com destaque para o respeito às diferenças.

No processo da pesquisa foi possível analisar e aplicar um projeto integrativo interdisciplinar e transdisciplinar, a partir da dinâmica de aprendizagem em sala de aula, enriquecida pelas mediações arteterapêuticas, pelas consolidações das relações afetivas entre alunos e professor e por diferentes explorações sobre formas de pensar, sentir, imaginar, criar e aprender, respeitando as diferenças dos estilos cognitivos-socioafetivos dos alunos.

Além disso, explorar diferentes condições de aprendizagem, mediadas pela arteterapia. Aplicar um projeto interdisciplinar e transdisciplinar que possibilite experiências sensoriais, subjetivas e imaginativas, bem como o desenvolvimento do pensamento e da linguagem das crianças. Desenvolver a autopercepção dos aprendizes como capazes de superar suas dificuldades e de aprender por meio do diálogo com as diferenças. E fazer um levantamento bibliográfico sobre os fundamentos teóricos, em relação aos projetos integrativos interdisciplinares e à importância das relações afetivas e do diálogo com as diferenças, integrando linguagem não-verbal e verbal, pensamento e expressão criativa dos aprendizes.

Quanto a metodologia, ela baseia-se em pesquisa bibliográfica sobre os fundamentos dos eixos de análise, segundo as concepções teóricas já destacadas em parágrafos anteriores, e na apresentação de vivências pedagógicas de sala de aula, com o intuito de se realizar uma releitura psicopedagógica de experiências vividas em sala da aula.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos da pesquisadora, que exerce função de professora, com um olhar e uma postura psicopedagógicas e arteterapêuticas. São 14 alunos, cinco meninos e nove meninas, de 7 a 8 anos, que cursam o terceiro ano do ensino fundamental de uma escola particular religiosa da cidade de São Paulo.

O espaço da pesquisa é de sala de aula, na qual se desenvolveram os projetos integrativos, tendo como meta a criação de condições de aprendizagem mais enriquecedoras e que possibilitaram o melhor desempenho dos alunos, considerando o desenvolvimento das relações interpessoais, a promoção do autoconhecimento e a assimilação dos conceitos, com adaptações criativas do professor, junto com as crianças.

Fundamentação teórica: a importância do projeto integrativo inter e transdisciplinar

O projeto integrativo adotado na pesquisa como objeto deste artigo ressalta a prática da interdisciplinaridade, ao integrar os conceitos das diferentes áreas do conhecimento, superando as fragmentações dos saberes. Também destaca a transdisciplinaridade, que ultrapassa a assimilação dos conceitos das diferentes disciplinas, ao focalizar os temas transversais associados às questões existenciais, sociais e emocionais do ser humano e, em particular, das crianças.

Edgar Morin (apud FAGALI, 2001) nos adverte sobre as fragmentações do homem, do conhecimento e do ensino, propondo uma visão mais complexa do conhecimento e da prática educativa. Essa visão envolve a dialógica entre os saberes e o religar ou a reintegração do homem, que se apresenta fragmentado no momento contemporâneo. Um dos aspectos da dinâmica do aprender, que possibilita esta reintegração do aprendiz, refere-se à expressão das emoções, na situação de aprendizagem, e o desenvolvimento das relações afetivas entre alunos e professores.

Desenvolvimento das relações afetivas na relação de aprendizagem alunos-professor-psicopedagogo

Segundo Wallon (apud ALEXANDROFF 1998; TAGLIAFERRO, 2005), a emoção é uma linguagem que se revela na criança, antes da linguagem verbal, quando o corpo toma forma e consistência, portanto são estados subjetivos, com componentes orgânicos que “provocam alterações na mímica facial, na postura e na topografia dos gestos” (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 248). O referido autor ressalta que as emoções presentes nas relações afetivas têm uma função central do desenvolvimento humano, por serem mobilizadoras da evolução da “consciência de si”; por isso essa função é conceituada como “um fenômeno psíquico e social, além do orgânico”.

A afetividade vai além das emoções orgânicas primárias e pode se expressar de diversas formas, durante o desenvolvimento da linguagem, não verbal e verbal. A afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico. (ALMEIDA, 2008, p. 73).

Considerando a aprendizagem na escola, o referido autor assinala que esta deveria proporcionar formação integral – intelectual, afetiva e social – e que as expressões das emoções e a dinâmica das relações afetivas constituem um papel fundamental na formação da inteligência e no desenvolvimento da linguagem, que se integra à constituição do pensamento e da Psique da criança.

Influências sociais, históricas e culturais na linguagem e no pensamento e constituição do caráter do aprendiz

Segundo Vigotsky (apud MURRAY, 1993), o desenvolvimento da linguagem integrada ao pensamento e a constituição do caráter são influenciados pelos valores e hábitos culturais. Nesse sentido, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal dessa criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar. Nesse processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel fundamental na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança por meio de palavras (MURRAY, 1993). Portanto, a apropriação da linguagem – oral

ou escrita – é possibilitada pelas estimulações do meio, pela intercomunicação entre crianças e os mediadores de aprendizagem.

Se a criança estiver sempre mergulhada nas atividades da escrita, com interlocutores, a interiorização deste conhecimento se dará sem traumas e a criança se apropriará de uma linguagem significativa [...]. A interação com adultos letrados, que possam responder às atitudes da criança para com a escrita, interpretando-as como significativas, dando-lhes sentido, é se não imprescindível pelo menos importante para que a criança constitua a escrita como objeto de sua atenção e conhecimento. É por isso que o contexto sociocultural letrado é facilitador do processo de alfabetização. (GABARDO, 1997, p. 26).

Segundo Vigotsky (1989a), a distância ou espaço entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial da criança denomina-se zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Refere-se a um momento e espaço de aprendizagem em que a constituição cognitiva e psíquica está em processo de construção: “pelos brotos ou flores do desenvolvimento, em vez de frutos” (1989a, p. 97). Os “frutos” constituem o desenvolvimento real e sinalizam os avanços do desenvolvimento da linguagem, integrado ao pensamento e à constituição psíquica da criança.

Segundo Fagali (2007), os diálogos interpessoais – em que se apresentam, na dinâmica do aprender, garantidos pela confiança, o respeito às capacidades e limites da criança, bem como o desenvolvimento do autoconhecimento – possibilitam esses avanços da aprendizagem e do desenvolvimento integral, tanto da criança como do profissional. Portanto essa passagem da condição de aprendizagem que transita do desenvolvimento potencial para o desenvolvimento real requer uma relação interpessoal afetiva entre professor e alunos e o desenvolvimento do autoconhecimento, tanto da criança aprendiz como do professor e/ou psicopedagogo. Fagali (2007, p. 62) ressalta que “a aprendizagem que envolve a afetividade requer um movimento do olhar de quem ensina ou orienta, possibilitando o autoconhecimento de si próprio e do outro, aprendiz”. A referida autora ressalta a importância dos recursos da arteterapia para a ampliação da dinâmica afetiva, integrada ao desenvolvimento do pensamento e de diferentes linguagens, sejam as verbais, sejam as não-verbais. Os procedimentos psicopedagógicos ampliaram-se com as atividades arteterapêuticas.

Importância dos recursos da arteterapia

As atividades e criações artísticas abrem com mais facilidade caminhos para o tratamento de conflitos ou problemas emocionais e de aprendizagem e para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Constata-se que as expressões artísticas mobilizam e encorajam os clientes ou aprendizes a se autoperceberem e irem à busca da comunicação com o outro e com os diferentes objetos de conhecimento. Portanto a arteterapia demonstra eficiência nas mediações arteterapêuticas e no processo de aprendizagem.

Fagali (2005) ressalta a integração dos recursos arteterapêuticos nas mediações psicopedagógicas, enfatizando que este “casamento entre psicopedagogia e arteterapia deu certo”:

[...] são como estrelas de uma constelação [...]. As diferenças de uma em relação à outra diz respeito ao foco de atenção, ao estudar a dinâmica relacional eu – outro, valorizando a construção criativa. A arteterapia focaliza essencialmente as questões sobre a postura e os fundamentos terapêuticos, considerando o aprofundamento do fazer e do refletir das artes plásticas e de outros recursos expressivos. A psicopedagogia direciona sua atenção para as questões sobre a postura do educador que necessita de um olhar terapêutico, considerando o fundamento desta construção, na dinâmica do aprender. (FAGALI, 2005, p. 26).

A referida autora valoriza nas práticas psicopedagógicas a importância das artes e representações simbólicas.

As representações simbólicas que emergem das expressões plásticas podem revelar os conteúdos emocionais, e as singularidades de cada aprendiz de acordo com sua forma de pensar, sentir e adaptar-se ao meio, diante das solicitações, que se nos apresentam diferentes contextos de aprendizagem e das experiências existenciais. (FAGALI, 2005, p. 26).

Selma Ciornai define Arteterapia como um termo

[...] que designa a utilização de recursos artísticos em contextos terapêuticos. Esta definição é ampla, pois pressupõe que o processo do fazer artístico tem o potencial de cura quando o cliente é acompanhado pelo arteterapeuta experiente, que com ele constrói uma relação que facilita a ampliação da consciência e do autoconhecimento, possibilitando mudanças [...]. A arteterapia pode ser desenvolvida em diferentes contextos terapêuticos. Assim, os recursos de atividades arteterapêuticas permitem a expressão do não verbalizável, oferecendo ao cliente um leque de possibilidades de perceber, sentir e expressar criativamente. (CIORNAI, 2004, p. 7).

Nas situações de aprendizagem, em sala de aula, a escuta e o olhar cuidadoso para cada criança, respeitando suas singularidades e criatividade, possibilitam a expressão espontânea infantil, quando utilizam os recursos plásticos e mobilizam o imaginário e as sensações, bem como os sentimentos dos aprendizes.

No presente projeto, as atividades lúdicas psicopedagógicas, integradas aos recursos arteterapêuticos (atividades de expressões plásticas, recursos cromáticos, desenhos, atividades em argila ou massinha), bem como as narrativas dos contos, facilitaram o desenvolvimento da linguagem e da elaboração mental, a ampliação da autopercepção, a avaliação de atitudes e o respeito ao outro.

Fagali (2000, 2019) destaca pesquisas e análises de projetos integrativos psicopedagógicos mediados pelos recursos arteterapêuticos, considerando o diálogo e respeito às diferenças, em relação às expressões criativas do aprendiz e às suas múltiplas formas de pensar, expressar suas emoções, elaborar seus sentimentos e aprender. Os referidos projetos de pesquisa aprofundam as elaborações teóricas e observações sobre as variações, de acordo com os diferentes estilos cognitivo-socioafetivos que os aprendizes e professores revelam na experiência de aprender e de ensinar.

Os estilos cognitivo-socioafetivos: diferenças de percepção, pensamento, motivações, expressões emocionais e comportamento

Segundo Fagali (2000; 2019), nas mediações de aprendizagem, o professor ou terapeuta deve respeitar as singularidades dos aprendizes em relação às suas expressões criativas, capacidades, gêneros de linguagem e formas de pensar e de sentir, conforme diferentes “estilos cognitivo-socioafetivos” dos aprendizes, professores e/ou psicopedagogos.

Os diferentes estilos cognitivo-socioafetivos se distinguem segundo traços mentais, psíquicos e variações das experiências: o estilo sensorial concreto, que apresenta a atenção focada, capacidade de memorização mecânica e ações práticas, mobilizadas pelo pensamento utilitário e concreto; o estilo intuitivo, com grande capacidade de imaginar e de criar, demonstrando o uso da atenção mais global e panorâmica, e que memoriza por associações de imagens e ideias; o estilo subjetivo, que apresenta grande capacidade de expressar e de elaborar emoções, desenvolvendo com facilidade as avaliações das atitudes próprias e do outro, com ênfase na ética e

moral; o estilo pensamento lógico, mais racional, com capacidade intelectual e facilidade de desenvolver os conceitos até o nível da abstração e das relações lógicas.

Do ponto de vista semântico, a palavra derivada do latim *'stilus'* se associa à feição especial ou ao caráter de uma produção escrita, ou à maneira especial de exprimir os pensamentos e de expressar na escrita. [...] o significado de estilo amplia-se associando a uma forma do sujeito se revelar, no seu contato consigo próprio e com o outro. [...] Relaciona-se a uma forma de captar e processar a realidade usando predominantemente um tipo de pensamento ou inteligência, um jeito próprio de expressar mediado por uma determinada linguagem verbal ou não verbal, uma tendência a utilizar determinados padrões comportamentais e mecanismos de natureza afetiva, ao dialogar com as emoções. (FAGALI, 2000, p. 16).

Fagali, em parceria com Lacave (2013), ressalta suas pesquisas e práticas psicopedagógicas e *arteterapêuticas*, identificando os diferentes estilos de heróis das narrativas. A ampliação do autoconhecimento do aprendiz e sua percepção do mundo ocorrem ao dialogar sobre as sagas e tarefas dos heróis. Ao projetar seus sentimentos sobre os heróis e suas tarefas, ele busca atravessar seus limites e dificuldades, articulando coragem e capacidade de agir no mundo real em que vive.

O presente projeto psicopedagógico desenvolvido criou condições de aprendizagem, que possibilitaram o desenvolvimento dessas diferentes capacidades e predisposições mentais e psíquicas, predominantes em cada estilo: experiências sensoriais com atenção focada ativaram a percepção e habilidade para atividades concretas; atividades a partir dos contos e sensibilizações mobilizaram o imaginário, a intuição e a criatividade das crianças; exercícios que requerem o uso do pensamento lógico ativaram o processo de assimilação e acomodação dos conceitos, bem como elaborações do pensamento por meio de experiências apoiadas em diferentes canais sensoriais do tato, da audição, e da visão. Os diálogos e trocas das vivências ativaram as avaliações subjetivas, os contatos com emoções, o desenvolvimento da autoestima e atitudes de respeito ao outro.

As pesquisas sobre esses diferentes estilos e capacidades do homem derivaram dos estudos analíticos de Carl Jung sobre tipos psicológicos, que envolvem a dinâmica psíquica do ser humano, as inter-relações entre conteúdos inconscientes e conscientes e o processo de desenvolvimento da psique, segundo diferentes formas de pensar, sentir e expressar, facilitadas pelos recursos das atividades e expressões artísticas.

A dinâmica entre inconsciente e consciente, mobilizada pela imaginação e expressões simbólicas

Carl Jung (1987), psiquiatra que fundou a escola analítica, valorizava as expressões artísticas como função psicológica natural e estruturante, que tem o poder de cura por possibilitar elaboração consciente dos conflitos, e o poder da imaginação, que possibilita recriar realidades. Esses conteúdos vêm à consciência por meio das representações simbólicas, presentes nas diferentes artes, com representações figurativas, sonoras e narrativas míticas, metáforas semelhantes ao que emerge nos sonhos.

Jung recomendava aos seus pacientes, que desenhassem e pintassem livremente seus sonhos, sentimentos, conflitos, para trazer à consciência revelações sobre os conflitos emocionais e movimentos psíquicos, as quais possibilitavam elaboração ampliada e "insights" intuitivos sobre saídas para os problemas e dificuldades, bem como descobertas de novas possibilidades de ser e de existir, sem imposições de interpretações do terapeuta. Portanto, segundo o pensamento analítico, as atividades artísticas apresentam representação simbólica que pode gerar a integração

das pessoas, diante das fragmentações emocionais, mentais e de comportamento humano. Para Jung, a cura implica na autoconsciência do homem, em busca da sua integração, libertando-se das reduções geradas pelas cisões e fragmentações da psique, geradoras da doença.

Nise da Silveira afirma o seguinte:

No mistério do ato criador, o artista mergulha até as funduras imensas do inconsciente. Ele dá forma e traduz na linguagem do seu tempo as intuições primordiais e assim, fazendo, torna acessível a todos as fontes profundas da vida". (SILVEIRA, 1998, p. 161).

As imagens que emergem no processo arteterapêutico são as manifestações do Self, que é o centro e a totalidade da psique. Por meio da expressão plástica, os símbolos do inconsciente cooperam para a autorregulação do equilíbrio da totalidade, compensando atitudes unilaterais, que não estão adequadas ao todo da psique, o que, por vezes, ameaça as necessidades vitais da pessoa. Essa compensação é exercida por elementos que faltavam à consciência, que a completam ou que contrastam com ela.

Nise da Silveira (1998) acrescenta que Jung compara a obra de arte à criança que se desenvolve no seio materno. Se considerarmos a expressão criativa da criança, o processo criador consiste na ativação das forças do inconsciente e das emoções, e as representações simbólicas podem revelar novas capacidades e faces das pessoas, que se integram às já conhecidas. Jung conceitua esse desenvolvimento em busca das revelações e integrações da psique com o nome de processo de individuação. As expressões artísticas potencializam essa dinâmica da psique, em busca de sua integração, mobilizada por uma força inconsciente (arquétipo) que ele denomina Self.

Jung destaca ainda essa relação da expressão da arte com a problemática e desenvolvimento de psique humana:

A problemática individual tem tanta relação com a obra de arte quanto o solo com a planta que aí germina. Certas particularidades da planta serão evidentemente melhor compreendidas se conhecermos as condições específicas de seu habitat, entretanto ninguém pretende que estes dados sejam suficientes para o conhecimento da planta naquilo que há nela de essencial. A planta não é apenas um produto terreno, é também um processo fechado, vivo e criador cuja essência nada tem a ver com a natureza do terreno. (JUNG, 1981 apud SILVEIRA, 1998, p. 161).

As mandalas como representações simbólicas da individuação

A palavra mandala tem sua origem na língua sânscrita, falada na Índia antiga (grupo indo-europeu) e significa "círculo", o que sugere o movimento em busca do centro. Refere-se a uma figura geométrica, em que o círculo está circunscrito em um quadrado ou o quadrado em um círculo.

Essa representação milenar das mandalas foi retomada por Jung para explicar que é esse movimento concêntrico circular, que possibilita às pessoas se concentrarem, indo em direção ao centro. Jung resgatou essas representações das mandalas para explicar o processo de individuação da psique: durante a construção de mandalas, as pessoas mobilizam a possível integração da psique, em direção ao centro, ao eixo principal da alma humana, que Jung conceitua como Self. Essa busca da integração da essência da psique é um movimento universal do ser humano. Esse processo chega ao clímax na maturidade ou na segunda metade de vida do adulto. A criança ou o jovem ainda se encontram no processo de desenvolvimento do Ego, com necessidade do foco pontual das ações e das capacidades e de se adaptar gradativamente ao meio, exigindo o centramento nas particularidades das ações, das emoções e dos conceitos. Porém, na infância já há possibilidade de estimulação para a busca da integração das partes no todo, para se bus-

car as compensações das emoções e os balanceamentos entre os diferentes saberes, por meio das variações de sensações, dos sentimentos e da imaginação. É possível, portanto, o trabalho infantil com mandalas, para ampliar a percepção e avaliação subjetiva da criança, dialogando com as diferentes capacidades e limites próprios e do outro. As atividades com mandalas, que consistem em movimentos circulares em direção ao centro, possibilitam o exercício da atenção, que se desloca da dispersão das partes e do fragmentado para a concentração em direção ao centro. As cores e expressões figurativas ou traçados emergem do inconsciente pessoal e coletivo para a consciência, com esta representação simbólica dos círculos concêntricos. A intuição e capacidade de se concentrar possibilitam essa dinâmica do inconsciente até as representações simbólicas conscientes, trazendo o estado de harmonia, concentração e possibilidades de integração da Psique. Essas expressões presentes na situação de aprendizagem, mesmo em sala de aula, possibilitam aos aprendizes e professores ampliarem a consciência sobre o poder de se concentrar e de dialogar, de forma mais harmônica, diante das diferenças, descobrindo aspectos a serem integrados, nos níveis emocional e cognitivo, em busca de novas formas de pensar, sentir e superar os conflitos ou limites.

Os contos como mobilizadores das ações heroicas imaginárias e identificação dos aprendizes

Outro aspecto que mobiliza as forças inconscientes psíquicas, favorecendo a integração das pessoas, são os contos que ativam a imaginação e que podem possibilitar novas descobertas do aprendiz sobre suas capacidades e coragens heroicas para superar os limites ou dificuldades. Jung e sua discípula Marie Louise Von Franz (1987; 1915) valorizaram os símbolos dos contos infantis e dos mitos, em que os heróis encarnam o desenvolvimento humano, ao requererem a aprendizagem no diálogo com os limites e a superações destes.

Jung destaca nessas sagas do herói a força heroica universal humana, que movimenta a psique para a transformação, superando os limites em busca do novo. Os contos mobilizam esse arquétipo do herói, possibilitando as experiências de autoestima das crianças e o fortalecimento de suas capacidades diante dos desafios da aprendizagem. As identificações infantis com os heróis e suas jornadas possibilitam o desenvolvimento psíquico da criança, integrando emoções, pensamentos e expressões criativas.

Essas atividades, entre outras atividades lúdicas e arteterapêuticas, foram aplicadas e analisadas na dinâmica do aprender, em sala de aula, em meio às relações afetivas entre crianças e professor, visando a integração entre emoções, pensamento e linguagem não-verbal e verbal, bem como o desenvolvimento do autoconhecimento de aprendizes.

Recortes das práticas psicopedagógicas

Os trabalhos transdisciplinares que exemplificam esses conteúdos no artigo são três: *Os elementos da natureza em rede*; *Identificando o eu interior através da mandala*; e *Descobrir o mundo através da leitura*. Todos realizados em sala de aula, integrando conteúdos de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, com mediações psicopedagógicas e arteterapêuticas.

a) Os elementos da natureza em rede

Em trabalho transdisciplinar entre Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, sobre os elementos da natureza e sua importância para a sobrevivência dos seres vivos, foram usadas algumas técnicas de Arteterapia, como a da criação de uma rede de barbante e a da *visualização guiada*

(técnica de introspecção imaginativa aprofundada pelos analistas junguianos e pós-junguianos). Os desenhos, a produção textual e a construção de um gráfico também fizeram parte do trabalho, enriquecendo muito o processo de aprendizagem e autoconhecimento dos alunos.

Após um diálogo inicial sobre o fogo, a terra, a água e o ar e um relaxamento prévio, os alunos, em roda, foram convidados a imaginar e pensar sobre os elementos da natureza e se identificar com um deles. Em seguida, segurando a ponta do barbante, foi pedido que cada um deles falasse seu nome e anunciasse seu elemento, explicando o motivo da escolha e o poder que ele tem em nossas vidas. Na sequência, eles passavam o barbante para o colega com quem mais simpatizassem, procurando ouvir com atenção, colocando-se no lugar de quem estava com a palavra. No final da dinâmica, o grupo formou uma rede de fios entrelaçados, simbolizando troca de conhecimentos, respeito e abertura às diferenças. Além de fazê-los perceberem sensorialmente as relações entre os elementos fogo, terra, água e ar e os efeitos que eles provocam em cada um de nós (“Escolhi o fogo porque ele me aquece”, “Adoro nadar na praia e na piscina da minha tia”, “Precisamos da água para sobreviver”), a dinâmica também mobilizou a concentração do grupo, pois todos estavam empenhados em segurar o barbante e a não saírem do lugar, o que, para alguns alunos, não é muito fácil.

Essa atividade trouxe algumas reflexões, especialmente, sobre os desafios de se estar em grupo. Isso mobilizou os alunos a construir juntos regras de convivência que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. O momento foi registrado através do desenho. Em seguida, seguimos juntos na exploração dos elementos da natureza, através da técnica da visualização guiada, intitulada “Uma viagem imaginária”.

Na sala de aula, com uma música relaxante, os alunos, de olhos fechados, debruçaram-se sobre suas mesas e, respirando calmamente, foram convidados a partirem em uma viagem imaginária, sendo guiados por meio de imagens e sensações, como se estivessem sonhando. Minutos depois, instigados a pôr foco na respiração, foram “voltando” à sala de aula e, de olhos abertos, espreguiçaram-se, colocando seus corpos em movimento novamente.

Na sequência, foi entregue uma folha sulfite para cada um e pedido para que desenhassem a sua experiência. Foi uma atividade que manteve a classe serena, introspectiva e focada no trabalho. As produções foram colocadas no chão em roda, para que os alunos compartilhassem suas impressões diante de perguntas mobilizadoras: Como se sentiram fazendo esse trabalho? Qual é a sua força? Qual é o seu poder e também o seu limite? Por que escolheu esse elemento? O que há nele que também há em você? Alguns alunos, nesse momento, voltaram-se para desenhos de outros colegas que tinham alguma identificação com os deles, explicando sua motivação na escolha de determinado elemento e ouvido o que o outro tinha a dizer. Em seguida foram em busca das produções com elementos diferentes.

Como tarefa de casa, pediu-se aos alunos que escrevessem seu elemento da natureza e entrevistassem seus familiares, registrando as escolhas deles. O resultado foi registrado em um gráfico que construímos coletivamente na lousa para que eles estabelecessem comparações entre as suas escolhas e a de seus familiares.

Encerramos essa sequência com uma produção textual ilustrada, feita por duplas ou trios de alunos que compartilhavam do mesmo elemento da natureza. As produções foram lidas para o grupo e, depois, expostas no mural da sala de aula.

b) Identificando o eu interior através da mandala

No trabalho seguinte, deu-se continuidade ao estudo dos elementos fogo e água por meio da criação de mandalas individuais. Nessa atividade foram usados um copo de água e cera de vela

de seis cores diferentes, que foram acesas pela professora uma por vez, diretamente na carteira dos alunos, com fósforos diferentes. Nesse momento, houve um diálogo com a classe sobre simbolismo do fogo, enquanto elemento transformador de emoções negativas e intensificador da fé e da coragem. Em seguida, cada aluno escolheu uma cor de vela, de acordo com seu estado de ânimo, e iniciaram a mandala deixando cair livremente sobre a água gotas de cera derretidas pelo fogo. Para que a sala não ficasse enfumaçada, a vela que seria substituída por uma outra de cor diferente, era apagada no copo de água.

Essa atividade mobilizou controle e atenção nos alunos, pois embora várias velas tenham se apagado no processo, nenhum deixou a vela ou o copo com água cair no chão. A paciência e a autorregulação também foram motivadas pela experiência, uma vez que a gota de cera, ao cair sobre a água, torna-se muito difícil de ser controlada, deslizando para outras direções em relação ao lugar em que foi pingada.

No final, o grupo compartilhou suas impressões e aprendizagens: “Sinto-me feliz”, “Eu estava irritada com meu amigo, agora passou, fiquei calma”, “Eu fiquei quente, estou morrendo de calor”, “Eu fiquei com sono”, “Estou bem relaxado!”. Sobre a aprendizagem, foi descoberto que, quando as gotas caem do centro para o exterior, o desenho se expande; e quando elas caem do exterior para o centro, a gota se junta às outras, evitando a dispersão.

Quanto ao aspecto socioafetivo, podemos dizer que o grupo criou e sustentou a tranquilidade na sala de aula. O envolvimento com a experiência permitiu a criação de um momento na aula para o aluno pintar desenhos de mandalas. Isso trouxe maior concentração, pois os alunos começaram a caprichar mais nos trabalhos, a respeitar os limites tanto no desenho e na pintura, quanto em relação aos amigos, diminuindo os desentendimentos no grupo.

As mandalas de cera colorida ficaram expostas na sala de aula através de um móbile até o final do ano, momento em que os alunos as levaram para suas casas a fim de enfeitarem a árvore de Natal.

c) Descobrimo o mundo através da leitura

Após a sondagem sobre os interesses temáticos dos alunos na leitura e nível de familiaridade com os gêneros textuais da narrativa, foram selecionados um conto de fadas e um reconto, ambos sobre a Chapeuzinho Vermelho. Para contá-los, houve uma preparação anterior tanto do espaço em que os alunos iriam estar, como da própria professora, com repetidas leituras dos contos em voz alta, para apropriação da história e seu significados simbólicos. A realização da atividade ocorreu em diversas etapas. No dia da leitura, foi feito um combinado sobre o que os alunos podiam e não podiam fazer durante a contação.

Normalmente, inicia-se o trabalho pela exploração da capa. Porém, por Chapeuzinho Vermelho ser um conto conhecido, é pedido aos alunos que imaginem a personagem fisicamente e a desenhem, mobilizando, dessa forma, a função intuitiva (imaginativa) na aprendizagem. Depois, é solicitado que eles escrevam uma palavra que caracterize o seu jeito de ser. O resultado é exposto no painel da sala de aula. Seguem algumas falas dos alunos: “Eu acho que ela é carinhosa”, “Ela é bondosa”, “Ela é bonita”, “Eu acho que ela é corajosa”, “Ah! Ela é alegre”, “Eu já acho que ela é distraída”, “Ah! Mas em minha opinião ela é teimosa e briguenta”.

Após a contação, os alunos foram organizados em duplas para conversarem, desenharem e escreverem um momento significativo da história. Os trabalhos foram expostos no painel e o livro da história foi finalmente mostrado e lido. Nesse momento, houve um confronto entre as produções realizadas pela classe e as encontradas no livro. Os conceitos de semelhança e de diferença são percebidos. A história é retomada oralmente para a localização das partes que

integram a narrativa (situação inicial; situação problema e desfecho). Na sequência, cada aluno recebeu o texto individualmente para a identificação das falas dos personagens e, após cada um escolher o que gostaria de ler, iniciou-se o treino de leitura em voz alta com o objetivo de apresentar a história para os alunos do segundo ano.

Avançamos na compreensão leitora com uma atividade de leitura intertextual do conto da Chapeuzinho, ao apresentar aos alunos o reconto “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, que tem como protagonista um menino.

Partindo da exploração visual da capa, em que foram exploradas informações como autor, ilustrador e editora, perguntou-se como eles imaginavam que era o menino e o que será que iria lhe acontecer. A classe se mobilizou com várias respostas, mostrando a compreensão do conto original: “Eu acho que esse menino é loiro e vai levar salgadinho para a vovó”; “Ah! Ele é negro e vai levar bolo de fubá e muitas balas”; “Ele é moreno, tem olhos azuis e vai levar um cesto cheio de doces e uma torta de palmito para a vovó”...

A partir daí, repetiu-se o trabalho de identificação das partes narrativas, com ampliação do entendimento de mais dois elementos da narrativa, além do personagem: o tempo e o espaço.

Essa história mobilizou o grupo. Utilizamos a linguagem verbal e trabalhamos esse texto localizando novamente suas partes para maior compreensão, separando-as em: situação inicial, que é a apresentação e caracterização no tempo e no espaço; situação problemática de conflitos; tentativa de solução; e desfecho, que é a situação final. Também fizemos a leitura compartilhada com a escolha das personagens. Por fim, realizou-se o trabalho de comparação entre as duas narrativas, a do conto de fadas e a do reconto, pretendendo-se ver os pontos semelhantes e diferentes entre eles.

O encerramento do processo resultou em uma dramatização para os alunos do primeiro e segundo anos. Houve caracterização dos personagens por meio de adereços, estudo das falas e ensaios.

O projeto também abarcou questões gramaticais de forma integrada aos exercícios de escrita e de compreensão leitora.

Discussões sobre os resultados

Os projetos interdisciplinares apresentados tiveram como objetivo proporcionar uma aprendizagem significativa e prazerosa ao aluno, integrando tanto os aspectos formais da aprendizagem escolar como os que se referem à singularização do aluno e do grupo, no caminho da autodescoberta e do desejo de aprender. Nessa *jornada de herói*, o professor se colocou diante do aluno como um mentor, fornecendo-lhe orientações e desafios novos que ampliassem sua percepção de mundo e o mobilizassem a um diálogo consigo mesmo em seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, as atividades com os elementos da natureza, centradas no pilar do saber conviver, tornaram evidentes, ao professor e ao grupo, os processos mentais preferencialmente utilizados por cada aluno na relação com o outro e com o ambiente. O conhecimento dos tipos psicológicos e das atitudes *extrovertida* e *introvertida* dos alunos também contribuiu para que o professor integrasse melhor seus recursos pedagógicos ao perfil de sua sala, obtendo bons resultados no ensino-aprendizagem da matemática, da compreensão leitora e da linguagem escrita. Afinal, um projeto bem elaborado desencadeia as competências essenciais para que ocorra a aprendi-

zagem. Sendo assim, o aluno desenvolve diferentes habilidades, tais como: melhorar a prática da escrita e leitura, registrar, pesquisar, argumentar, selecionar, refletir, respeitar a opinião dos colegas, trabalhar em grupo e desenvolver a autonomia e a responsabilidade. O trabalho com contos na sala de aula foi um dos que mais mobilizou o aluno a vivenciar estilos cognitivo-socioafetivos diferentes do seu, devido à diversidade das atividades envolvidas.

No caso das mandalas, ao mesmo tempo em que se trabalhava a relação matemática entre as partes e o todo, também se levava o aluno ao movimento do Ego em direção à integração da Psique infantil e constituição do “eu sou” (Self) e relativas liberações de seus complexos.

Podemos afirmar, portanto, que o olhar psicopedagógico na atuação do professor em sala de aula propicia ao aluno uma aprendizagem ampla de significados que vai além do ensino dos saberes formais de um currículo escolar.

Considerações finais

A Psicopedagogia integrada aos recursos arteterapêuticos veio somar ao trabalho do professor em sala de aula ao falar das defesas e mobilizações do aluno diante do saber. Dúvidas e questionamentos sobre os motivos da não-aprendizagem ou o motivo de determinada proposta de trabalho não ter obtido êxito podem ser respondidos por meio de abordagens diagnósticas com enfoque processual e qualitativo sobre o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Entretanto, a Psicopedagogia atual tem se mobilizado para que o professor se capacite também quanto à visão psicopedagógica sobre o que é aprender e quanto ao reconhecimento dos diferentes estilos cognitivo-socioafetivos de seus alunos, diversificando, dessa forma, os instrumentos de ensinagem em sua prática pedagógica. Em outras palavras, uma capacitação que mobilize sua visão para fora da dificuldade do aluno, procurando um meio de ensinar integrado às formas de pensar, agir, sentir e criar, relacionando-se com o meio e com o saber, trazendo revelações das complementações entre os diferentes, possibilitadas pelas trocas relacionais de uma aprendizagem em grupo.

Afinal, sabemos que na sala de aula cada um tem o seu processo de desenvolvimento diferenciado. Alguns aprendem com facilidade, outros perdem o ritmo e temos aqueles que encontram muitas dificuldades para aprender. Nesse contexto, o professor recebe alguns diagnósticos, tais como: TDHA, dislexia, discalculia, autismo, transtornos de aprendizagem, hiperatividade, distúrbio e déficit de atenção, entre outros (sem falar naqueles que apresentam suas dificuldades e não têm laudos), com riscos de reduzir a criança aos traços das dificuldades e não às suas potencialidades. Nesse sentido, precisa-se acolher esses alunos, evitando novos bloqueios e proporcionando a eles uma aprendizagem significativa em que aprender seja um prazer.

Embora o trabalho aqui descrito tenha sido realizado em uma escola particular, experiências afins têm sido observadas na prática de professores da rede pública municipal da cidade de São Paulo, sob orientação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA)¹. Tais experiências apontam que a Psicopedagogia tem muito a contribuir para a escola, ao ampliar a percepção que se tem dos alunos, por considerar os estilos cognitivo-socioafetivos de cada um, para além de laudos e dificuldades de aprendizagem.

¹ O NAAPA – Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem é um setor integrado à Coordenadoria Pedagógica (COPEP) da Secretaria Municipal de Educação (SME), vinculado ao Núcleo Técnico de Currículo (NTC), e tem procurado integrar à capacitação dos professores das escolas municipais de São Paulo a percepção psicopedagógica de ensino-aprendizagem.

Referências

- ADAMS, G. **Livro das histórias**: Chapeuzinho Vermelho. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
- ALMEIDA L.R. Wallon e a educação. In ALMEIDA, L.R.; MONEY A. A. (Orgs.) **Psicologia da educação**, São Paulo: Loyola, 2008.
- CIORNAI, S. **Percurso em Arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004. v. 62.
- GABARDO, C. L. **Mergulho na escrita**: Curitiba: Módulo, 1997.
- ALEXANDROFF, M. C. **Emoção e escrita**: fios que se unem numa mesma trama, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FAGALI, E.Q. A relação afetiva na situação de aprendizagem: diferentes significados e formas de atuações. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 20, 2007.
- FAGALI, E. Q. **Múltiplas faces do aprender**: novos paradigmas da pós-modernidade. São Paulo: Editora Unidas, 2001.
- FAGALI, E. Q. Encontros entre Arteterapia e Psicopedagogia: a relação dialógica terapeuta e cliente, educador e aprendiz. In CIORNAI, (Org.). **Percurso em Arteterapia**: Arteterapia e Educação, Arteterapia e Saúde, São Paulo: Summus, 2005, p. 17. v. 64.
- FAGALI, E. Q. **A dinâmica relacional, a subjetividade, o múltiplo e o transitar na aprendizagem do adolescente de quinta série**, 2001. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- FAGALI E. Q.; LACAVE L.; Identificação dos estilos cognitivo-afetivos de heróis dos contos e dos sujeitos sob o enfoque psicopedagógico arte terapêutico. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v.21, n. 22, 2013.
- FAGALI E. Q. **Diálogos com as diferenças de estilos cognitivos socioafetivos**: recursos lúdicos e arte terapêutico, frente às dificuldades e transtornos. Rio de Janeiro: Edit Wak, 2019-2020. No prelo.
- JUNG, C. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1987.
- RAMPAZZO, A. **O poder das emoções**. Disponível em: <<http://www.opoderdasemocoas.com.br/principal.asp>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.
- ROBERTS, L. **Chapeuzinho Vermelho**: uma aventura borbulhante. São Paulo: Editora Zastras, 2009.
- SEBER, M. G. **A Escrita Infantil**: o caminho da construção. São Paulo. Editora Scipione, 1997.
- SILVEIRA, N. **Jung**: vida e obra, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.
- SILVA, M. A. S.S. **Construindo a leitura e escrita**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

TAGLIAFERRO, L. Afetividade na sala de aula: um professor inesquecível, **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9 n. 2, 2005, p. 248.

VAZ D.; MORAES, E. N.; VELIAGO, R. **Português: Projeto Presente**, 3. ano. São Paulo: Ed. Moderna.

VON FRANZ, M.L. **A interpretação dos contos de fada**. São Paulo, 1915. (Coleção Amor e Psique).

PROJETO. **Revista de Educação**, São Carlos, ano 1, jan./ jun., 1999.

WEIZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Editora Ática, 2004.