



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Camila Bittencourt Guimarães

**Educação infantil integral: reflexões a partir da psicologia
analítica**

São Gonçalo
2011

Camila Bittencourt Guimarães

Educação infantil integral: reflexões a partir da psicologia analítica

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, à Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Medeiros Gasparello

São Gonçalo
2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

G963 Guimarães, Camila Bittencourt.
Educação infantil integral: reflexões a partir da psicologia analítica /
Camila Bittencourt Guimarães. – 2011.
61f.

Orientadora: Vânia Medeiros Gasparello.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação integral. 2. Educação de crianças. 3. Psicologia. I.
Gasparello, Vânia Medeiros. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Departamento de
Educação.

CDU 37.017.7

Camila Bittencourt Guimarães

Educação infantil integral: reflexões a partir da psicologia analítica

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, à Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: junho de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Vânia Medeiros Gasparello (orientadora)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Prof^a. Dr^a. Anelice Ribetto (parecerista)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

São Gonçalo
2011

DEDICATÓRIA

Ao meu amado pai, por todo o amor e carinho, minha eterna gratidão pelos maravilhosos anos que passamos juntos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, por todas as bênçãos por mim alcançadas, por estar sempre comigo me amparando e me protegendo de todos os males e me ajudando a prosperar cada dia mais.

À minha querida mãe, Josefina Rangel Bittencourt, pelo incentivo e apoio que me fizeram chegar até aqui e por todo o amor dedicado a mim. Muito obrigada por tudo. Amo você incondicionalmente.

Ao meu noivo, Thiago Ripardo Cosme, por seu amor e sua amizade, pela paciência, por sempre acreditar em mim e apoiar minhas escolhas.

À Prof^a. Dr^a. Vânia Medeiros Gasparello, minha orientadora, pelo apoio e incentivo, pelas palavras motivadoras, pela dedicação e carinho. Sem a sua orientação este trabalho não seria possível. Muito obrigada por ter sido tão paciente comigo e por ter acreditado no meu trabalho.

A todos os colegas e amigos, em especial ao meu grande amigo Daniel Souza dos Santos por sua fiel parceria e por todas as risadas que demos durante essa árdua caminhada.

Agradeço ainda, aos meus professores da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), exemplos de dedicação e amor pela docência.

A inteligência da criança observa amando e não com indiferença -
isso é o que faz ver o invisível.

Maria Montessori

RESUMO

GUIMARÃES, Camila Bittencourt. *Educação infantil integral: reflexões a partir da psicologia analítica*. 2011. 61f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Este trabalho tem como objetivo compreender como desenvolver, na educação infantil, uma educação integral na qual estejam presentes as diversas dimensões humanas: cognitivas, emocionais, afetivas, corporais, psíquicas etc. Para essa reflexão, foram utilizados alguns conceitos da psicologia analítica, relacionando-os com outras contribuições teóricas, tais como Morin (2007), Puebla (1997), Rossini (2001) etc. Esta educação integral é pensada a partir do desenvolvimento das diferentes funções da consciência (pensamento, sentimento, sensação e intuição) da psicologia analítica, as quais determinam a atitude do sujeito em relação ao mundo objetivo e subjetivo e, portanto, devem estar mais integradas para que o indivíduo se relacione melhor com a vida e consigo mesmo. Foi considerado que, para proporcionar um desenvolvimento integral da criança, é importante desenvolver a função sensação da psicologia analítica através do corpo, explorando-o a fim de proporcionar à criança uma maior consciência corporal; a função sentimento através da afetividade, com uma educação que priorize o afeto, o amor, a atenção; a função intuição, para que a criança possa ter uma maior percepção da vida e do mundo através da criatividade; e também a função pensamento, que já é a função mais valorizada na escola. Foi realizada uma pesquisa de campo em duas escolas, ambas em classes de educação infantil, a fim de analisar como se desenvolve a afetividade, o corpo e a intuição nas relações entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Nesse sentido, este estudo procura subsídios teórico-práticos que contribuam para uma educação integral por meio de ações educativas que considerem as diferentes dimensões da criança, formando, desde a educação infantil, seres humanos mais afetivos, inteligentes, criativos e integrados.

Palavras-chave: Educação integral. Psicologia analítica. Educação infantil.

ABSTRACT

This work aims to understand how to develop, early childhood education, comprehensive education which are present in the various human dimensions: cognitive, emotional, affective, bodily, psychic etc. For this reflection, we used some concepts of analytical psychology, linking them with other theoretical contributions, such as Morin (2007), Puebla (1997), Rossini (2001) etc. This comprehensive education is considered from the development of different functions of consciousness (thinking, feeling, sensation and intuition) of analytical psychology, which determine the attitude of the subject in relation to the objective world and subjective, and therefore should be more integrated the individual to relate better with life and himself. It was considered that to provide a holistic development of children, it is important to develop the feeling function of analytical psychology through the body, exploring it in order to give the child a greater body awareness, through the feeling function of affection, with an education that prioritize the affection, love, attention, intuition function, so that the child may have a wider perception of life and the world through creativity, and also the thinking function, which is already the most valuable function in school. We conducted a field survey in two schools, both in early childhood education classes in order to analyze how it develops affection, body and intuition in relationships between teacher and student and among students themselves. Thus, this study seeks theoretical-practical information that contributes to a comprehensive education through educational efforts to consider the different dimensions of children, bringing, from early childhood education, human beings most affectionate, intelligent, creative and integrated.

Keywords: Integral education. Analytical psychology. Early Childhood Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	14
1.1 Os diferentes padrões arquetípicos na educação e a educação infantil integral	18
2. OS SERES HUMANOS SÃO DIFERENTES ENTRE SI: FUNÇÕES DA CONSCIÊNCIA E TIPOS PSICOLÓGICOS	22
3. AS FUNÇÕES DA CONSCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	27
3.1 A função sensação na educação infantil	27
3.2 A função intuição na educação infantil	31
3.3 A função sentimento na educação infantil	33
4. A PESQUISA DE CAMPO: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E SEUS ATORES	38
4.1 A pesquisa de campo na Escola Municipal Albertina Campos	39
4.2 A pesquisa de campo no Centro Educacional Infantil Municipal Professora Ondina de Oliveira Coelho	45
CONCLUSÕES	54
REFERÊNCIAS	58

INTRODUÇÃO

Entrei em contato com as teorias da psicologia analítica¹ ao participar do projeto de pesquisa *Subjetividade e transformação do professor – uma abordagem inter e transdisciplinar da psicologia analítica*, da Prof^{ra}. Dr^a. Vânia Medeiros Gasparello, como bolsista de iniciação científica (PIBIC-UERJ). O campo teórico dessa monografia é o mesmo da pesquisa dessa professora, porém a investigação que desenvolvo é diferente da pesquisa realizada pela mesma, a qual pesquisa o desenvolvimento do *adulto*, sendo que o meu estudo está direcionado para o desenvolvimento da *criança*.

Segundo a psicologia analítica existem quatro funções da consciência (pensamento, sentimento, sensação e intuição) que compõem a psique humana. Todas essas funções devem ser desenvolvidas para que o indivíduo se relacione melhor com os outros e consigo mesmo, pois determinam a atitude do sujeito em relação ao mundo objetivo e subjetivo. Mas, como desenvolver uma educação que integre as quatro funções da consciência? Acredito que é a partir de uma concepção de educação integral, que compreenda as diversas dimensões humanas (psíquica, motora, cognitiva, afetiva etc.) que seja possível o desenvolvimento dessas quatro funções. Parto do pressuposto de que a função pensamento é a mais valorizada pela escola (por isso a menos abordada aqui); a função sentimento pode ser relacionada à afetividade; a função sensação ao desenvolvimento do corpo e do mundo físico e a função intuição pode ser desenvolvida e reconhecida através da criatividade. Dessa forma, o objetivo dessa investigação é perceber como as quatro funções da consciência, ao serem desenvolvidas na escola, podem contribuir para uma educação integral e multidimensional.

A temática a ser abordada sempre me afetou durante todo o processo de formação na graduação: a educação infantil é a área que mais me identifico e também a que pretendo atuar profissionalmente quando professora.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, incisos I e IV, afirma:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...) IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988).

Com a Constituição de 88, a educação infantil foi incluída na categoria “educação básica” e passa a ter, legalmente, sua oferta garantida à população. Isso porque a educação infantil agora é dever do Estado, direito da criança à educação e uma política pública

¹ A psicologia analítica foi criada por Carl Gustav JUNG (1875-1961).

instituída. A inclusão da educação infantil na educação básica contribui no desenvolvimento do aluno de forma integral, pois, nesta faixa etária (0 a 5 anos de idade), a criança está em pleno desenvolvimento dos seus aspectos cognitivos, lingüísticos, sociais, motores, emocionais etc. Dessa forma, é na educação infantil que se deve ter início uma educação integral e multidimensional.

A psicologia analítica é uma área pouco explorada e discutida no campo educativo. Jung não foi um teórico da educação, porém um médico e psiquiatra que, entendendo, ter construído uma teoria que contribui para pensarmos caminhos que possibilitem uma nova visão de ser humano, transformadora e pertinente para o campo educativo (GASPARELLO, 2006). Este autor também não abordou diretamente a temática da afetividade, do corpo, nem mesmo como empregar a intuição na educação infantil, questões que serão importantes para esta pesquisa. Dessa forma, além de procurar relacionar essa teoria com a discussão de uma possível educação infantil integral, buscarei a contribuição de outros autores que abordem tais temáticas, pois a análise de outras fontes teóricas foi fundamental para poder perceber as relações e possibilidades de ampliação que as idéias da psicologia analítica têm com autores e pensamentos contemporâneos da educação e de outras áreas afins, tais como Celano (1999), Puebla (1997), Rossini (2001), Stokoe e Harf (1987), Vianna e Castilho (2002), Morin (2007), Garcia (2005), Freire (2005); e outros autores que se situam no campo de pesquisa da psicologia analítica, como Byington (2003), Saiani (2003) e Gasparello (2006; 2008), por exemplo.

Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Municipal Albertina Campos, localizada no bairro Mutuá, em São Gonçalo; e no Centro Educacional Infantil Municipal Prof^a. Ondina de Oliveira Coelho, em Maricá, ambos em uma classe de educação infantil. O objeto de análise da pesquisa de campo foi a afetividade, o corpo e a intuição, os quais relaciono com as funções sentimento, sensação e intuição da psicologia analítica. A metodologia utilizada, de caráter qualitativo, foi a da observação participante, cuja importância “reside no fato de podermos captar uma variedade de situações e fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (CRUZ NETO, 1994, p. 59-60). Utilizei também como metodologia para a pesquisa de campo, a técnica do diário de itinerância de Barbier (2007), onde foi relatado os acontecimentos da aula que me chamaram atenção, segundo os focos da pesquisa, que são a afetividade, o corpo e a intuição; que, no meu entendimento, conduzirão ao desenvolvimento integral dos alunos na educação infantil. O diário de itinerância é um instrumento investigativo que está bem próximo da

perspectiva junguiana, na medida em que valoriza não apenas o pensamento do pesquisador, mas os seus sentimentos e *insights* sobre a temática a ser observada.

No **capítulo 1**, trago uma abordagem da educação integral relacionada às funções da consciência da psicologia analítica segundo duas perspectivas: a principal delas é uma educação relacionada ao desenvolvimento multidimensional do ser humano, em especial da criança, que integre os aspectos cognitivos, emocionais, afetivos, intuitivos, motores etc.; e uma outra perspectiva voltada à integração dos conhecimentos e conteúdos escolares, tal como é percebido na abordagem *inter* e *transdisciplinar* da educação. Abordo ainda, as diferentes concepções de educação a partir dos quatro padrões arquetípicos (BYINGTON, 2003): matriarcal, patriarcal, de alteridade e de totalidade. Considero essa discussão interessante porque a educação integral que defendo estaria mais ligada aos padrões de alteridade e de totalidade desta teoria.

No **capítulo 2**, faço uma descrição geral das quatro funções da consciência: pensamento, sentimento, sensação e intuição. Além disso, abordo os tipos psicológicos que orientam a psique humana em relação ao mundo objetivo (tipo extrovertido) e ao mundo subjetivo (tipo introvertido). Estes conceitos são importantes, pois ajudam a compreender que os seres humanos se relacionam com o mundo e com a vida de maneiras distintas e, portanto, uma educação integral deveria estar atenta a essas diferenças.

No **capítulo 3**, procuro apontar caminhos para se desenvolver as funções da consciência que considero fundamentais para uma educação integral: a *função sensação* através do corpo, explorando-o a fim de proporcionar à criança uma consciência corporal de si mesma e uma melhor compreensão do mundo físico; a *função sentimento* através da afetividade, em uma prática educativa que priorize o afeto, o amor, a atenção...; e a *função intuição* para que a criança, através da criatividade, possa ter uma maior percepção da vida e do mundo.

No **capítulo 4**, faço a discussão referente à pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Albertina Campos, em São Gonçalo, durante o ano de 2009; e no Centro Educacional Infantil Municipal Professora Ondina de Oliveira Coelho, em Maricá, no ano de 2010. Neste capítulo, abordo os acontecimentos em campo nos quais pude relacionar às diferentes funções da consciência (sensação, intuição e sentimento) da psicologia analítica e às suas formas de manifestação na escola por meio do corpo, da afetividade e do estímulo à criatividade.

E na **conclusão**, procuro realizar uma síntese das descobertas da investigação teórica e prática da pesquisa, as quais contribuíram para pensarmos na possibilidade de uma educação integral, mesmo percebendo que todo resultado é sempre provisório.

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil compreende o período de 0 a 5 anos de idade, oferecida pelo Governo, enquanto instituição escolar, conforme instituído pela Constituição Federal de 1988, em creche e pré-escola. Nesse período, a criança está em pleno desenvolvimento e formação nos seus aspectos motor, cognitivo, emocional, lingüístico e social. Assim, a escola deve proporcionar condições para que a criança desenvolva todos esses aspectos de forma integral, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), estabelece, no artigo 29

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem a educação integral como fundamental para a formação humana, no artigo 3, inciso III:

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 1999).

Dessa forma, o conceito de *desenvolvimento integral* na educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais possui um reconhecimento legal enquanto fundamental à formação plena do educando, ao desenvolvimento de aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais, intelectuais e lingüísticos.

No entanto, existem diferentes abordagens para a temática da educação integral, conforme afirma Guará (2006). Uma dessas concepções temáticas relaciona educação integral com *tempo integral* de atendimento escolar. Pensado por Darcy Ribeiro, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, no início de sua implantação, constituiu uma experiência de escola em tempo integral, que articulou conteúdos escolares com atividades diversificadas que complementassem o currículo escolar formal, como dança, artes, esportes etc. Ainda segundo Guará (2006), muitas são as críticas a esse pensamento, ao se acreditar que, se o aluno passar mais tempo na escola, a mesma estará deixando de cumprir seu papel educativo, exercendo uma função assistencialista.

Uma outra concepção de educação integral, tal como está previsto nas nossas leis, está voltada ao *desenvolvimento do ser humano* de forma multidimensional, com a integração dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores, psíquicos etc., compreendendo o homem como ser integral (MASSI, 2003).

Pode-se apontar ainda a perspectiva de educação integral que está voltada à integração dos conhecimentos e conteúdos escolares, tal como é percebido na *abordagem inter e transdisciplinar*. Como uma crítica à ciência moderna que fragmenta o ensino e os conteúdos escolares, essa abordagem busca uma visão integral do ensino escolar (MORIN, 2007).

Na minha compreensão, uma educação integral e multidimensional não precisa, necessariamente, estar ligada a uma educação em *tempo* integral. Será que uma educação que envolva o desenvolvimento humano e as diversas linguagens e formas de expressão como a dança, o teatro e esportes, por exemplo, só pode ser realizada em tempo integral? Ou o tempo que, normalmente, o aluno frequenta a escola (aproximadamente 5h por turno escolar), também pode estar voltado a uma educação que compreenda as múltiplas potencialidades humanas? Dessa forma, acredito que o importante não seja o período de tempo que o aluno esteja na escola e, sim, o que é feito com esse tempo que o aluno frequenta a mesma. Nesse sentido, minha pesquisa está voltada às duas últimas perspectivas de educação integral: a um desenvolvimento integral do ser humano e a uma abordagem inter e transdisciplinar de educação.

De acordo com as funções da consciência (pensamento, sentimento, sensação e intuição) da teoria junguiana, acredito que o ser humano é dotado de mente, mas também de corpo, sensações, intuições, sentimentos dos mais diversos etc. Por isso, defendo a ideia de que a escola deveria ser um espaço de formação plena do indivíduo e o professor deveria utilizar diversos recursos para atender as diferentes dimensões da criança desde a educação infantil.

É preciso aprender a observar os alunos como um todo e não apenas os seus aspectos cognitivos. É importante perceber a ligação entre afeto, cognição e movimento, atentar para a postura, o olhar, o cansaço, o excesso ou a falta de movimento, o foco dos alunos no cotidiano da sala de aula, a fim de sempre reconstruir a prática docente. (SCARPATO, 2006, p. 53-54).

Na educação infantil, é fundamental desenvolver uma educação que integre não só a mente, mas também o corpo, sentimento, intuições... No entanto, a educação infantil muitas vezes é vista como preparatória para o ensino fundamental, onde os alunos passam o tempo com atividades que não fazem sentido algum, apenas para obterem habilidades que julgam necessárias àqueles que irão frequentar o ensino fundamental e lá sim, irão aprender os conteúdos escolares, a ler e a escrever (GARCIA, 2005). E no ensino fundamental, as crianças são reprimidas “numa cadeira, horas seguidas, olhando para um caderno e um quadro-negro”. (SCARPATO, 2006, p. 18). Dessa maneira, embora o meu objeto de estudo, neste momento, seja a educação infantil, acredito que seja importante desenvolver a criança de forma integral em todo o processo de escolarização e não apenas na educação infantil. A escola e,

principalmente o professor, deveria estar atento a selecionar conteúdos que estejam relacionados com a vida do educando e com métodos diferenciados que instiguem os alunos a se aproximarem do mesmo.

Portanto, nesta pesquisa, parto do pressuposto de que a formação integral tem que ser um objetivo constante no processo educativo das crianças, com o comprometimento de toda a equipe pedagógica da escola. O que quero dizer é que, para ocorrer um real desenvolvimento da criança, que integre, como proponho, pensamento, sentimento, sensação e intuição, a escola deve estar comprometida em definir estratégias e objetivos que possibilitem um planejamento eficiente, para que a proposta de um desenvolvimento integral não se perca no vazio de conteúdo, planejamento e ação.

Considero que um dos grandes problemas para se desenvolver um ensino integral nas escolas é a excessiva fragmentação e setorização do ensino e de seus conteúdos que presenciamos em todos os níveis da educação. Este fato em muito prejudica no processo de aprendizagem do aluno, já que as matérias escolares não se comunicam, não se relacionam.

O mais grave de tudo talvez seja que esse método ensina a afastar o saber do amor e da estética. (...). É frequente o sentimento do aluno de que ele se esforça para compreender muitas coisas diferentes que não entende para que servem e não tem a menor idéia de que elas possam se inter-relacionar, a não ser para fazer provas, passar de ano e eventualmente ganhar um diploma. (BYINGTON, 2003, pp. 228-229).

Assim, pode haver o sentimento no aluno de que não há utilidade no que está sendo ensinado, não há relação alguma com suas vidas. Esse ensino fragmentado que os alunos recebem nas escolas dificulta a contextualização e integração dos conteúdos. O professor, muito além de ensinar a matemática e o português, deve relacionar o conteúdo a ser ensinado com os outros conteúdos, com o mundo, com a vida.

O pior é que os alunos associam esse conhecimento inútil com a cultura e o aprendizado, e tendem a se afastar deles para o resto da vida. Forma-se assim uma **reação aversiva** ao conhecimento, que é o que menos se deseja na educação. (BYINGTON, 2003, p. 243, grifos do autor).

Para que se possa compreender o ser humano em sua totalidade, os conteúdos escolares devem estar voltados para a inter e transdisciplinaridade, para a totalidade da vida.

Embora estejamos vivenciando uma tendência à universalização dos conteúdos escolares, com as provas de vestibular, por exemplo, que estão exigindo, cada vez mais, uma percepção inter e transdisciplinar por parte do aluno, ainda há grande dificuldade, nas escolas, de se ensinar esses conteúdos dessa forma. Assim, os alunos acabam por apresentar certa dificuldade de resolver questões que englobem diversas disciplinas, pois “como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível” (MORIN, 2007, p. 42).

Ensinar aos alunos, desde que ingressam nas escolas, que os conteúdos escolares fazem parte de uma “teia” de conhecimentos que se interrelacionam entre si e com o mundo, é fundamental para que possam compreender o ser humano e a vida em sua totalidade. O ser humano, assim como os conteúdos escolares, é multidimensional, complexo, global.

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. (MORIN, 2007, p. 58).

Contudo, embora esteja defendendo a ideia de uma educação integral e multidimensional, é importante, também na educação infantil, o desenvolvimento da leitura e da escrita, através da compreensão da alfabetização como um processo permanente. Isso porque entendo alfabetização

Como um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, a alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo em construção. (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 104).

Tal como para a psicologia analítica, estamos em constante processo de individuação, isto é, estamos sempre nos transformando, dessa forma, considero que também estamos sempre nos alfabetizando, quando aprendemos um código novo, uma maneira de nos expressarmos diferente, uma outra forma de ver o mundo etc. Isso porque, o processo de individuação está ligado ao constante processo de trans/formação humano, que torna os sujeitos melhores. “O *processo de individuação* é um processo que não tem um ponto final, porém se constitui em um movimento constante de integração e transformação” (GASPARELLO, 2008, p. 01-02, grifos do autor).

Portanto, é imprescindível favorecermos uma educação que permita aos alunos ter uma visão mais interligada do ensino, contextualizando e globalizando o conhecimento a partir de diferentes linguagens. Uma educação voltada para o aluno, para sua personalidade, sua subjetividade, suas necessidades e também para as demandas do grupo nos quais se insere. Concordando com Garcia (2005, p. 19),

a função da educação infantil não é apenas dar continuidade à aprendizagem da linguagem escrita, uma entre tantas linguagens, mas contribuir para que as crianças vivenciem as diferentes linguagens utilizadas na sociedade, aprendendo a ler estas linguagens e usa-las para se expressar – a linguagem corporal, linguagem musical, a linguagem plástica, a linguagem televisiva, a linguagem cinematográfica, a linguagem fotográfica, a linguagem do vídeo, a linguagem da mímica, a linguagem teatral e, por que não, a linguagem da informática.

Assim, é necessário deixar de lado tanto concepções de educação infantil que somente aplicam atividades para ocupar o tempo, fragmentadas, que não possuem um sentido maior

para os alunos; quanto as que se voltam a preparar os alunos para o ensino fundamental, cujo principal, senão o único objetivo é o de ensinar os alunos a ler e escrever, muitas vezes a qualquer custo.

No próximo tópico, desenvolvo uma discussão sobre os quatro padrões arquetípicos da educação (matriarcal, patriarcal, de alteridade e totalidade), segundo um autor da psicologia analítica (BYINGTON, 2003). Os arquétipos são imagens e/ou emoções herdadas pelo cérebro, que constituem a psique humana. Possuem um aspecto psicológico: espírito, sonhos, concepções, imagens, fantasias, etc. Dessa forma, segundo Byington (2003, p. 127), existem quatro padrões arquetípicos (matriarcal, patriarcal, de totalidade e de alteridade), que são “quatro grandes maneiras típicas de coordenar, expressar e elaborar os símbolos e as funções estruturantes do Self. Por isso, podemos também situá-las com os quatro principais tipos arquetípicos da inteligência humana para expressar, organizar e compreender a vida psíquica”. O Self, de acordo com Saiani (2003, p. 73), “seria, então, o centro da psique (consciente e inconsciente)”.

1.1: Os diferentes padrões arquetípicos na educação e a educação infantil integral

Na obra “A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana”, Byington (2003) analisa as concepções atuantes na educação a partir de diferentes padrões arquetípicos, denominados de matriarcal, patriarcal, de alteridade e de totalidade.

Kramer (1989) chama de tendência romântica de educação infantil, a visão na qual a sala de aula é percebida como um jardim, ou seja, os alunos seriam as sementes e a professora, a jardineira. Essa tendência tem início com o próprio surgimento da educação infantil, quando Fröebel, em 1840, cria o primeiro jardim-de-infância (kindergarten). Por ser inatista, Fröebel acreditava que a natureza é o único fator responsável pela transformação do indivíduo, implicando assim, em um pré-determinismo genético. Porém, está na pedagogia da disciplina, impressa por cada educador, a possibilidade do melhor desabrochar de cada criança. Dessa forma, eram valorizadas atividades espontâneas e lúdicas como determinantes no aprendizado da criança, com atividades como recorte e colagem, brinquedos e jogos de construção, voltadas para a ocupação e consideradas como “prendas”.

Essa tendência romântica da educação infantil em muito se assemelha ao padrão matriarcal, que se fundamenta na imitação, porém numa imitação autêntica, que ensina vivenciando com o outro.

Matriarcalmente, a escola necessita de um espaço ligado à natureza, de preferência próximo da casa dos alunos, uma construção segura e confortável, um número razoável em cada classe e uma área recreativa significativa. O ensino precisa ser enraizado na vivência do corpo e das emoções, de modo que se torne o mais prazeroso, lúdico e dramático possível. (BYINGTON, 2003, p. 195).

De acordo com o padrão matriarcal, trabalhar com o corpo é de fundamental importância para a educação, pois, dessa forma, a aprendizagem “pode ter um efeito pedagógico para o resto da vida, devido exatamente à intimidade personalizada da senso-percepção, que torna as vivências humanas inesquecíveis” (BYINGTON, 2003, p. 158). Além disso, o educador deve utilizar diversos métodos de expressão que tornem o ensino mais atraente, por isso o uso de desenhos, músicas, escultura, faz com que o aluno aprenda vivenciando e pode tornar o ensino mais agradável. Até mesmo porque, o uso das mãos no aprendizado foi esquecido com o método “tradicional”, juntamente com a vivência. O fazer no aprendizado é “um reforço condicionante positivo de alto valor na aquisição do conhecimento e, simultaneamente, da valorização afetiva” (ibidem, p. 163). Assim,

uma classe adormecida e desinteressada pode despertar quando estimulada por uma técnica expressiva corporal cantada ou dançada. Uma classe muito alvoroçada e angustiada pode se acalmar empregando a respiração e a meditação junto com o material ensinado. (BYINGTON, 2003, p. 161).

A grande questão é que essa tendência matriarcal não considera a criança como sujeito pensante e interativo no processo educativo, social, cultural e político.

Por outro lado, não se pode ficar preso a uma concepção de educação infantil que esteja voltada a ensinar o aluno a ler e escrever, a qualquer custo, a alfabetizar os alunos com atividades limitadas em cartilhas, que estejam preocupadas, como afirma Freire (2005, p. 70) em perguntar se “‘Ada deu o dedo ao urubu’, para depois dizer-lhes enfaticamente, que não, que ‘Ada deu o dedo à arara’”. Essa concepção de educação que supervaloriza o desenvolvimento da inteligência, em detrimento das outras dimensões do ser humano, se assemelha ao padrão patriarcal, que deposita o conhecimento nos alunos, percebidos como meros receptores. É também um padrão que valoriza o racional, visa o repetir sem vivenciar, avalia exclusivamente com provas e notas, ou seja, que “baniu o prazer, a sensualidade e a indiferenciação junto com o corpo” (ibidem, p. 166). É a conhecida educação tradicional, ainda tão presente nos nossos sistemas de ensino.

Patriarcalmente, a escola tem de ensinar um programa, nas aulas, num determinado prazo e lugar. Esse programa (...) tem de organizar um método para avaliar e aprimorar resultados de alunos e professores, para lidar com alunos-problema e cuidar da interação da escola com os

pais. (...). Tudo tem de ser planejado, organizado, executado, controlado, avaliado e periodicamente reciclado. (BYINGTON, 2003, p. 195).

Contudo, para uma educação integral, os padrões mais importantes seriam o padrão de *alteridade* e o de *totalidade* (BYINGTON, 2003). A união dos dois padrões abordados anteriormente, matriarcal e patriarcal, é de extrema importância para o método de aprendizado. O padrão de alteridade, tal como a pedagogia construtivista, é o intermediário, procura ser o ponto de equilíbrio entre esses dois padrões. Este é “empregado para transmitir o saber ampliando o conhecimento objetivo com sua animização subjetiva em função da formação racional, emocional, criativa e ética do Ser” (ibidem, p. 202).

Se o padrão matriarcal tem como principal expressão a arte e o padrão patriarcal a ciência, o padrão de alteridade associa arte e ciência na educação.

O padrão de alteridade leva o professor a “se desapegar da posição de dono do saber, e o aluno, da posição passiva, na qual ele está identificado com a ignorância e engole sem mastigar” (ibidem, p. 205). Destarte, de acordo com o padrão de alteridade, o educador deve educar com a totalidade de sua personalidade para ensinar autenticamente, ele deve, a todo o momento, estar mais ciente de suas sombras, isto é, daquilo que está inconsciente na psique do sujeito, dos defeitos e das qualidades que facilmente percebemos no outro e não em nós mesmos, para que o ensino seja mais sincero. Segundo Saiani (2003, p. 70), “lidar com a sombra significa conscientizar-se dos próprios aspectos negativos, características que gostaríamos de *‘varrer para baixo do tapete’*” (grifos do autor).

Além do padrão patriarcal, matriarcal e de alteridade, temos o padrão de totalidade que expressa a vivência do todo no Self, ou seja, toda a experiência do nosso Ser é vivenciada pelo padrão de totalidade.

Na educação, o padrão de totalidade, como afirma Byington (2003), permite que tenhamos uma visão ampla da situação do ensino e também do aproveitamento e funcionamento do mesmo. Sem falar que o exercício deste padrão “na educação é de grande importância para separarmos o produtivo, o necessário e o autêntico do inútil, do supérfluo e do alienante” (ibidem, p. 226).

O padrão de totalidade dá sentido a todo o processo existencial do Ser, aumentando e muito “a vivência de integridade da personalidade e a sabedoria de viver” (BYINGTON, 2003, p. 224).

Com o padrão de totalidade, o educador pode perceber a completude de seu educando e que está, a todo o momento, lidando com o Self desse aluno que, por sua vez, age e interage no processo ensino-aprendizagem. Na sala de aula estão presentes as sombras, a persona, que

são as máscaras sociais que assumimos em determinado contexto e lugar, a consciência, o inconsciente etc. Dessa forma, o educador também se percebe enquanto sujeito atuante em toda a sua completude. O fato do professor compreender que ele e seu educando estão atuando com a sua totalidade, permite que o mesmo possa procurar enfrentar suas sombras, tornando mais consciente aquilo que nega existir nele mesmo e que pode ser capaz de perceber no outro. Ou seja, aquilo que está reprimido, impedindo que esse educador transfira para seus alunos suas sombras. Portanto, o educador, conhecendo o padrão de totalidade, pode passar a encarar seu aluno e a ele mesmo enquanto um sujeito em constante processo de transformação, tornando-se cada vez mais integrado.

Por isso, é importante conceber o homem como um ser complexo, que “é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional” (MORIN, 2007, p. 38). Isto significa não dicotomizar parte-todo, pois a parte é fundamental para se compreender o todo, porém, o todo também é fundamental para se compreender as partes. Ou seja, para uma educação infantil integral, é necessário compreender o aluno em todas as suas dimensões: psíquica, cognitiva, emocional, corporal, intuitiva etc.

Assim, é fundamental que o educador perceba o aluno como um ser humano dotado de corpo, afeto, mente, sensações, intuições... Um ensino que compreenda o educando de forma integral, em minha compreensão, não pode estar implicado em um modelo tradicional, no qual os alunos simplesmente copiam atividades repetitivas e sem sentido para os mesmos. Para que todas as dimensões do aluno sejam desenvolvidas em uma proposta de educação integral, o professor deve utilizar diversos recursos (música, dramatizações, dança, jogos, brincadeiras, brinquedos, etc.) que transformarão suas aulas em objeto de prazer, alegria, satisfação e também apreensão de conteúdos escolares. E, fazendo isso, o professor estará reconhecendo que seu aluno age e interage no processo educativo e na vida, de forma geral, com a totalidade do seu ser.

E para entender melhor a concepção de ser humano ligada à ideia de educação integral, no próximo capítulo, apresento uma abordagem com relação ao conceito de função da consciência, segundo a psicologia analítica.

CAPÍTULO 2: OS SERES HUMANOS SÃO DIFERENTES ENTRE SI: FUNÇÕES DA CONSCIÊNCIA E TIPOS PSICOLÓGICOS

Na abordagem da psicologia analítica a forma como a psique humana se relaciona com o mundo objetivo e/ou subjetivo depende do seu tipo psicológico. Os seres humanos não são iguais, e sim distintos.

Jung (1991), em seu livro “Tipos Psicológicos”, faz uma descrição das funções da consciência que compõem a psique humana. Segundo a sua abordagem, todas as funções da consciência (pensamento, sentimento, sensação e intuição) devem ser desenvolvidas para que o indivíduo se relacione melhor com os outros e consigo mesmo. As quatro funções da consciência são entendidas como complementares, porém uma sempre ficará em posição de destaque na psique, chamada de função principal. A função principal é aquela que estará mais presente na psique do sujeito, orientando suas atitudes, suas falas etc. Há também, servindo à função principal, a função secundária “de menor diferenciação na consciência e relativamente determinante” (JUNG, 1991, p. 381). Porém, todas as quatro funções da consciência devem ser desenvolvidas para que o sujeito se torne mais consciente, mais integrado e mais individuado.

Isso porque, diferente da psicologia da educação que tem priorizado o estudo do desenvolvimento apenas da criança, a psicologia analítica, a partir do conceito de *processo de individuação*, percebe o educador e o aluno enquanto sujeitos em processo de formação e transformação, tornando-se ambos, constantemente, seres humanos melhores. Sendo assim, o conhecimento sobre a obra de Jung permite perceber que a escola vai muito além do ensinar a ler e escrever, ela também tem o papel de desligar o aluno de seu estado de interação exclusiva com os pais, desenvolvendo a formação de uma personalidade própria, singular. Portanto, a escola contribui no *processo de individuação* do aluno.

Contudo, o processo de individuação implica uma maior integração das diferentes funções da consciência. Dessa forma, é importante, inicialmente, reconhecer que para a psicologia analítica, o ser humano se relaciona com o mundo e consigo mesmo predominantemente através de uma única função, tornando essa função o seu tipo psicológico. Ou seja, se a função principal de uma pessoa for a função pensamento, caso essa pessoa se relacione com o mundo mais voltada para a função pensamento, considera-se que essa pessoa seria um tipo pensamento.

Além disso, os tipos psicológicos podem ser extrovertidos ou introvertidos. É importante destacar que os tipos psicológicos não são absolutos: o extrovertido tem momentos de introversão e vice-versa. Porém, compreende-se que uma pessoa seja um tipo extrovertido caso a tendência de voltar-se para o mundo objetivo, para fora de sua energia psíquica, for habitual; e considera-se uma pessoa um tipo introvertido caso, ao contrário, a tendência de voltar-se para o mundo subjetivo, para dentro de sua psique, for mais constante. No entanto, ao caracterizarmos uma pessoa como um tipo introvertido ou extrovertido, estamos apenas levando em consideração a atitude psíquica que predomina nesse sujeito, pois não existem tipos psicológicos puros.

A partir dessa concepção, entendo que conhecer os tipos psicológicos é fundamental para a prática do educador, pois ajuda o mesmo a conhecer melhor seu aluno e também a se conhecer mais, na medida em que saber quais são as características e limitações de seu tipo, pode possibilitar repensar as suas atitudes e a de seus alunos em sala de aula.

Sendo assim, pessoas do tipo extrovertido orientam sua libido², isto é, sua energia psíquica, em direção ao objeto. O mundo exterior é o que lhes atrai. Suas decisões tendem a provir de fora de sua psique. Pessoas desse tipo não se prendem a dados subjetivos. O sujeito extrovertido se orienta pelo objeto, direcionando suas atitudes para o mundo objetivo. Quando uma pessoa se relacionar com o mundo e consigo mesma, *predominantemente*, pelo dado objetivo, considera-se essa pessoa um tipo extrovertido.

O tipo introvertido, ao contrário, se orienta por dados subjetivos. O sujeito introvertido sente e interpreta o mundo primeiramente por meio do seu mundo interior.

A consciência introvertida vê as condições externas mas escolhe as determinantes subjetivas como decisivas. Por isso, este tipo se orienta por aquele fator da percepção e conhecimento representativo da disposição subjetiva que acolhe a excitação sensorial. (JUNG, 1991, p. 354).

As funções da consciência predominantes, ou melhor, os tipos psicológicos podem ser racionais (pensamento e sentimento) ou irracionais (sensação e intuição). Os tipos racionais dirigem suas escolhas e atitudes com intenção racional, voltados à razão. Os tipos irracionais voltam-se à percepção daquilo que lhes acontece, baseando-se, conforme Jung (1991, p. 352), pela sua experiência. Ambos os tipos podem orientar sua racionalidade ou sua percepção pelo dado objetivo (se o sujeito for um tipo extrovertido) ou pelo dado subjetivo (se o sujeito for um tipo introvertido).

O tipo pensamento é o mais racional entre os tipos. Pode dividir-se em passivo e ativo. “O pensamento ativo é um agir da vontade, o passivo é um acontecer” (JUNG, 1991, p. 434).

² Libido, para Jung, é energia psíquica, diferentemente de Freud que atribui à libido caráter sexual.

Quando o sujeito direciona sua vida pela reflexão, pelo pensamento, condicionando suas ações e decisões de forma intelectual, consideramos esse sujeito um tipo pensamento.

O pensamento extrovertido é aquele que seu intelecto provém do mundo objetivo. É o tipo de pessoa que procura refletir a partir dos dados objetivos do mundo exterior. Um indivíduo deste tipo tem seu intelecto orientado pelo mundo objetivo, “sejam fatos objetivos ou idéias válidas em geral” (JUNG, 1991, p. 330). O tipo pensamento introvertido está voltado para o próprio sujeito, para o mundo interior, tendo importância o subjetivo, sendo o fato objetivo desinteressante para ele. Apresenta certa dificuldade em tornar real, prático, seu pensar. Por exemplo, para indivíduos do tipo pensamento introvertido, é como se sua existência fosse suficiente para encontrar o sentido na vida.

O tipo sentimento também é uma função racional. Pode ser, assim como o tipo pensamento, ativo ou passivo. O sentir passivo é aquele que um conteúdo estimula ou atrai o sentimento e o sentir ativo tem uma intencionalidade que privilegia o sentimento interior.

O tipo sentimento extrovertido segue padrões aceitos de maneira geral, o objeto é o que determina o ato de sentir e o tipo sentimento introvertido é subordinado ao subjetivo. “Não há para o objeto estranho nenhuma amabilidade, nenhum encontro aconchegante, mas apenas indiferença, frieza e distância” (JUNG, 1991, p. 367). É manifestado, predominantemente em mulheres. Para que o tipo sentimento introvertido seja manifestado de forma normal o objeto precisa manter seu caminho, o sentimento tem que estar mais presente no sujeito que seu próprio *eu*.

O tipo sensação é considerado por Jung (1991) uma função irracional. Está relacionada com a percepção, com estímulos físicos. É o tipo que possui o dado objetivo mais desenvolvido.

No tipo sensação extrovertido, tudo que for aprendido e apreendido pelo sujeito tem que despertar sensações, mesmo que sejam sensações perceptíveis a todos os indivíduos. É o mais realista entre os tipos, além de possuir um senso objetivo mais desenvolvido, pois para este tipo “a sensação é manifestação concreta de vida, significa plenitude de vida real” (JUNG, 1991, p. 345). O tipo sensação introvertido sofre uma considerável transformação conforme afirma Jung (1991), pois depende do objeto devido a sua especificidade, mas também do fator subjetivo, já que “ao lado do objeto que é *sensualizado* há um sujeito que *sensualiza* e contribui com sua disposição subjetiva para o estímulo objetivo” (JUNG, 1991, p. 371, grifo do autor).

A sensação introvertida apreende melhor os planos de fundo do mundo físico do que a superfície. (...). Transmite uma imagem que não reproduz tanto o objeto, mas antes cobre-o com o sedimento de antiqüíssima e futura experiência subjetiva. (JUNG, 1991, p. 372). Nos

casos normais, o objeto jamais é desvalorizado conscientemente, mas é privado de sua atração ao ser imediatamente substituído por uma reação subjetiva que já não se refere à realidade do objeto. (ibidem, p. 373).

O tipo intuição tem uma percepção instintiva, porém “não é simples percepção, mera contemplação, mas um processo ativo e criador” (JUNG, 1991, p. 348). Representa aquilo que está dado, sem que se possa explicar como se formou. O conteúdo não é importante.

O tipo intuição extrovertido se volta a objetos exteriores e tem uma moral própria, ou seja, não segue padrões sentimentais, nem racionais. Este tipo está mais voltado às possibilidades, além de “apreender novos objetos e novas pistas com grande intensidade”. (JUNG, 1991, p. 349). O tipo intuição introvertido se volta para seu interior, preocupando-se com sua visão e o significado dela. É aquele sujeito tido como sonhador, fantasioso. O tipo intuição introvertido verbaliza o mundo de forma subjetiva. Direciona sua libido, como afirma Jung (1991, p. 375), para os elementos do inconsciente.

Os objetos interiores parecem à percepção intuitiva imagens subjetivas de coisas que não se encontram na experiência externa, mas que constituem os conteúdos do inconsciente, ou, em última análise, do inconsciente coletivo. (JUNG, 1991, p. 375-376).

Na escola, o tipo psicológico mais valorizado é o tipo pensamento. Com a contribuição de autores como Piaget³, por exemplo, a escola prioriza o desenvolvimento de habilidades lógico-matemáticas, pois acredita que tais habilidades exigem um maior grau de abstração por parte do aluno, além de proporcionar uma riqueza intelectual mais significativa. O discurso é válido, mas na prática essa supervalorização do pensamento acaba por segregar aqueles que não se enquadram neste modelo. Como se sente um aluno que tem o pensamento como função menos desenvolvida em uma sala de aula, na qual esta função é a principal? Quem sabe este não seja um dos motivos de dificuldade na aprendizagem, acarretando indisciplina e até evasão escolar? O que Jung (1991) propõe, como mencionado anteriormente, é uma valorização de todos os tipos psicológicos e isso é importante também em sala de aula. Ele acredita que todas as funções da consciência, ou tipos psicológicos, são importantes para o ser humano e devem ser desenvolvidas, mesmo aquelas funções que estão na sombra, isto é, estão mais inconscientes. Desenvolvendo as quatro funções (pensamento, sentimento, sensação e intuição), extrovertidas e introvertidas, o indivíduo poderá se relacionar melhor com os outros e consigo mesmo. Isso não quer dizer que todas as funções têm que se tornar iguais a função principal, que é a função mais desenvolvida do sujeito. Se isto ocorresse, seria uma violência, ocasionaria, talvez, uma anormalidade psíquica, uma

³ Piaget foi um epistemólogo que tem suas teorias muito difundidas na pedagogia. Base da teoria cognitivista, investigou em sua Epistemologia Genética o processo de construção do conhecimento no homem (CUNHA, 2003).

neurose. Segundo esta teoria, uma função sempre será mais desenvolvida que as demais, mas isso não quer dizer que as outras funções têm que estar na sombra. Segundo a compreensão da psicologia analítica, é possível, respeitando a posição que ocupa cada função na psique, desenvolver todas as funções, tornando-as mais conscientes e integradas. Talvez o primeiro passo para este desenvolvimento seria reconhecer a existência de tipos psicológicos diferentes na escola e a importância de integrarmos as outras funções que são igualmente relevantes e complementares.

Mas, como essas funções da consciência poderiam ser desenvolvidas na escola? No próximo capítulo, pretendo responder essa questão ao relacionar a função sentimento com a afetividade, a função sensação com o desenvolvimento do corpo e do mundo físico e a função intuição à criatividade.

CAPÍTULO 3: AS FUNÇÕES DA CONSCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Como ressaltado no capítulo anterior, segundo a psicologia analítica, para que o ser humano se relacione melhor consigo e com o mundo é importante desenvolver todas as funções da consciência (pensamento, sensação, sentimento e intuição). Porém, a função pensamento é a mais desenvolvida nas escolas. Assim, parto do pressuposto de que é importante o desenvolvimento também das outras funções da consciência (sentimento, sensação e intuição) desde a educação infantil. Mas, como fazer isso? Como desenvolver a função sensação? E as funções sentimento e intuição?

Neste capítulo, procuro responder a essas questões, isto é, trago uma possível interpretação de como abordar as diferentes funções da consciência na educação infantil. Para isto, relaciono a função sentimento à afetividade nas relações entre professor e aluno e entre os próprios alunos, a partir de uma prática educativa que priorize o afeto, o amor, a atenção...; relaciono a função sensação ao corpo e ao movimento na escola, podendo proporcionar ao aluno uma maior consciência corporal de si mesmo; e relaciono a função intuição ao desenvolvimento da criatividade, possibilitando à criança uma maior expressão da sua percepção da vida e do mundo.

Jung não desenvolveu, em suas pesquisas, essas mesmas relações como proponho, já que não era um educador e sim um psiquiatra. Por isso, busco a contribuição tanto de autores da psicologia analítica, como de outros autores com os quais percebi semelhanças e/ou que ampliam essas ideias.

3.1: A função sensação na educação infantil:

A **função sensação**, segundo Saiani (2003, p. 39), corresponde a uma percepção consciente de estímulos físicos transmitidos por esta função psicológica.

Relaciono a função sensação à percepção do corpo e do mundo físico na educação infantil, a qual pode proporcionar à criança uma consciência corporal de si mesma, da natureza, dos outros e dos objetos materiais. Dessa forma, parto do princípio de que para conhecer e compreender o corpo de seus alunos, além de ter consciência corporal de si, o professor precisa compreender que

para se ver o corpo do outro é preciso descortinar e intuir o que dizem os corpos que historicamente foram esquecidos e hoje mostram-se distraídos, que por vezes foram traídos em seus ideais de vir a ser mais e, atualmente, permanecem contraídos, tentando se esconder da vida. (ROSA, 2002, p. 188).

Nesse sentido, compreendo o corpo como

uma linguagem através da qual o ser humano expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo, integrando-o, assim, às suas outras linguagens expressivas como a fala, o desenho e a escrita. (...). Engloba a sensibilização e a conscientização de nós mesmos tanto para nossas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas como para nossas necessidades de exprimir-comunicar-criar-compartilhar e interagir na sociedade em que vivemos. (STOKOE; HARF, 1987, p. 15).

Para a criança, inicialmente, a única forma de se comunicar com os outros a sua volta e de explorar o mundo é através do corpo. Os bebês passam boa parte do dia se movimentando, mexendo mãos e pés, chorando etc. Quando a criança desenvolve a fala, descobre outras maneiras de se comunicar, mas o corpo ainda é fundamental para ela (GALVÃO, 2008).

O que sugiro é uma concepção diferenciada, uma concepção que não está presente na visão de corpo predominante nas escolas, a qual considera importante apenas o desenvolvimento motor de forma mecanizada. Em minha concepção, mais que saber apenas andar, correr e ter destreza com as mãos para escrever; explorar o corpo seria proporcionar à criança uma consciência corporal de si mesma, dos sentimentos e movimentos de auto-expressão. Considero que hoje, uma das tarefas da educação infantil, deveria ser o desenvolvimento de atividades que utilizassem o corpo como instrumento primordial e não só em momentos específicos.

O que acaba acontecendo é que no ensino fundamental, geralmente, as crianças não podem “utilizar todo o corpo com tanta liberdade. (...). A criança fica limitada quanto ao espaço e quanto aos movimentos” (STOKOE; HARF, 1987, p. 32). Segundo Galvão (2008), a escola tradicionalista considera que o aluno somente poderá aprender se estiver sentado, parado, prestando atenção na professora e no quadro-negro. Essa concepção equivocada de disciplina vai contra as características da atividade infantil. Ao se observar o comportamento natural da criança podemos constatar que a mesma pode estar prestando atenção em algo sem que, necessariamente, esteja imóvel, assim como exige a escola. Da mesma forma, a criança pode estar parada, sentada, sem que esteja com sua atenção focada em alguma atividade proposta. Além disso, essa exigência postural estabelecida pela escola, onde o aluno tem que se manter imóvel, sentado, muitas vezes supõe um controle do aluno que vai além do que sua idade lhe permite. Na educação infantil, principalmente, os alunos não conseguem ficar atentos em atividades muito demoradas e complexas para a sua idade, levando-os à dispersão, podendo deixar o aluno ansioso, agitado. Ou seja, acaba surtindo o resultado oposto. O

movimento do corpo humano possui uma relação estreita com o intelecto. Assim como a função sensação e a função pensamento devem ser desenvolvidas para uma melhor relação do sujeito com o mundo, o corpo e o intelecto têm que ser valorizados em sala de aula, pois um afeta o funcionamento do outro. Dessa forma,

sendo o movimento fator implicado ativamente no funcionamento intelectual, a imposição de imobilidade por parte da escola pode ter efeito contrário sobre a aprendizagem, funcionando como um obstáculo”. (GALVÃO, 2008, p. 110).

De acordo com Castro (2009), desde o surgimento das escolas, o corpo foi alvo do controle e da disciplinarização. A maneira como os corpos são dispostos em sala de aula em fileiras também é determinante para que o professor tenha maior controle sobre seus alunos. O professor deve ter o domínio sobre seus alunos e esse domínio é exercido pelo corpo e facilitado pela organização da aula em fileiras. A intenção é conter os corpos, para controlar a aula, levando os mesmos a se apropriarem das normas escolares e realizarem as tarefas que o professor propõe. Mesmo quando o professor, a fim de mudar a rotina da aula ou proporcionar uma nova dinâmica, coloca os alunos sentados em círculo, o controle é exercido com mais eficiência. Isso porque, no círculo, o professor tem o controle visual de todos os alunos.

A organização dos corpos no espaço físico permite a melhor visualização e, portanto, o controle eficaz sobre os mesmos. A visão de qualquer ângulo dos corpos facilita a identificação daqueles que se encontram fora dos limites estabelecidos para eles [os professores]. (CASTRO, 2009, p. 70).

O círculo permite, justamente, uma “visão de qualquer ângulo dos corpos” (ibidem), assim, com relação à distribuição dos alunos em sala de aula, seu controle é o mais eficaz possível.

Castro (2009) afirma ainda que antes, os corpos eram controlados por castigos físicos, com punições como o uso da palmatória, por exemplo. Atualmente, as punições exercidas pela escola são simbólicas, como a avaliação que penaliza o aluno com notas; e o corpo que é monitorado, principalmente, pela disciplina, uma ordem controlada pela estrutura e organização física dos alunos em aula, “que seria o controle dos corpos funcionando de maneira silenciosa, internalizando normas e regras nesse corpo” (CASTRO, 2009, p. 71). Porém, essa “ditadura postural” imposta pela escola que “desrespeita as condições da criança quanto ao controle voluntário de suas ações e o funcionamento da atividade intelectual” (GALVÃO, 2008, p. 111), tem origem histórica com Platão, quando o corpo passa a ser considerado impuro, mundano, mortal. O cristianismo, apoiado nesse conceito, também concebe o corpo como pecaminoso, corrupto, que deve ser banido, por ser considerado um obstáculo ao desenvolvimento da alma. Dessa forma, desenvolveu-se uma visão de que o movimento é uma infração, uma transgressão que deve ser punida e exterminada, levando a

escola a deixar seus alunos por várias horas sentados em uma cadeira sem poder se mover, se expressar e se comunicar.

Esta disciplinarização pode acarretar problemas quando se passa à vida adulta, pois um indivíduo que não conhece seu próprio corpo corre o risco de não conseguir interpretar as mensagens deste, já que o “corpo fala. Corpo não mente. Ele só precisa ser lido e respeitado para que a vida torne a encontrar seu fluxo” (CELANO, 1999, p. 47). O que eu quero dizer é que o corpo, digamos, “manda sinais” para o sujeito quando algo não está bem. Por exemplo, uma pessoa que não consegue um tempo para ela mesma devido a vários fatores como trabalho, estudo etc., pode desenvolver algum tipo de doença que a obrigue a parar um pouco para se cuidar. Portanto, considero fundamental que o professor também tenha uma consciência do seu corpo para perceber o corpo dos alunos, pois é preciso “(re) aprender a perceber-se, perceber o outro, seja este outro um objeto, uma pessoa, o espaço em volta e dentro de você” (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 22).

Mas, e aqueles alunos que resistem a esse controle do corpo exercido pela escola? Geralmente, esses alunos são rotulados como “indisciplinados” ou até, como está em voga, considerados “hiperativos⁴”, que precisam ser encaminhados ao psicólogo. Aqueles que se adaptam, silenciosos e disciplinados, são os que mais facilmente obtêm sucesso escolar.

Assim, na minha concepção, a escola e o professor podem ser percebidos como os responsáveis, também, por educar os alunos corporalmente, por perceber as potencialidades e as dificuldades das crianças e desenvolver estratégias para minimizar tais dificuldades, reconhecendo que

há alunos que apreendem, ou se expressam, melhor, pelo canal auditivo, no que podem ser auxiliados com música e versos. Que há os que privilegiam o sentido do olhar, no que podem ser estimulados por cartazes, vídeos, cores e formas. Há os que são francamente estimulados pela via cinestésica, isto é, do movimento; para estes, ritmo, movimento, trabalhos práticos, dramatizações costumam funcionar muito bem. E, só pela utilização de todos estes recursos, quantas variantes sua aula pode ganhar! (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 24).

Relacionando o pensamento de Vianna e Castilho (2002) acima com a abordagem da psicologia analítica, podemos dizer que existem diferentes tipos psicológicos que se comportam de maneiras distintas e que a escola deve desenvolver diferentes estratégias para atender às necessidades dos educandos e, ao utilizar diversos recursos, os professores proporcionarão uma aula mais diversificada, interessante e eficaz. Dessa forma, o professor que reconhece o corpo como um instrumento usado pelo ser humano para se comunicar, não só com o mundo exterior, mas também com o seu interior; como um meio de perceber as

⁴ “Hiperativo” é o sujeito que possui Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Atualmente, há uma excessiva medicalização por parte do professores, com relação ao TDAH, nos quais encaminham seus alunos considerados “indisciplinados” aos psicólogos para estes avaliarem se o aluno possui déficit de atenção ou não.

subjetividades dos alunos, como um importante “objeto” que facilita a apreensão dos conteúdos e como instrumento fundamental em sala de aula, dará nova dinâmica às suas aulas, (re) significando os conteúdos escolares. Pois, o professor precisa “olhar a criança como um ser concreto e corpóreo, uma pessoa completa”. (GALVÃO, 2008, p. 112).

3.2: A função intuição na educação infantil:

A **função intuição**, de acordo com Saiani (2003), é uma função psicológica que transmite percepções por meio do inconsciente, em caráter daquilo que está dado, sem que se possa explicar, a priori, como se formou.

A criança apresenta uma capacidade intuitiva muito grande, porque a mesma possui uma interioridade muito rica e atuante, além de outras qualidades como: “a receptividade, a capacidade de admiração e de aceitação, a curiosidade, a facilidade de imaginar ou visualizar, mesmo sem fechar os olhos” (PUEBLA, 1997, p. 55). Geralmente, todo esse nível intuitivo é ignorado quando essa criança passa a frequentar a escola.

As instituições de ensino, como mencionado anteriormente, valorizam, em sua maioria, apenas o pensamento, a razão e não reconhecem “os aspectos físico, mental, emocional, intuitivo e espiritual” (PUEBLA, 1997, p. 39).

Quando a criança ingressa na escola, em geral ela tem as suas capacidades intuitivas reprimidas em favor de um desenvolvimento cognitivo que enfatiza a habilidade de argumentação como objetivo maior do indivíduo. (PUEBLA, 1997, p. 55).

Também conforme já mencionado, vimos que para a formação mais integral possível do ser humano, é necessário desenvolver todas as funções da consciência, mas a escola talvez seja uma das instituições mais responsáveis pela repressão de algumas dessas funções.

Muitos professores não exploram a intuição em suas aulas por desconhecer sua importância para o ser humano. A intuição permite ao sujeito “tomar decisões sensatas, ter mais criatividade, possuir uma percepção mais acurada e profunda e encontrar o caminho mais direto para ir do projeto à realização” (PUEBLA, 1997, p. 39). Além disso,

a linguagem intuitiva é acompanhada das sensações corporais, que implicam às vezes até uma mudança fisiológica perceptível. A educação da intuição, ou seja, o desenvolvimento da autoconsciência, também favorece o reconhecimento da linguagem intuitiva e de seu correspondente físico. A irrupção da intuição relaciona-se com a felicidade, a harmonia e a beleza, acompanhada, muitas vezes, de um prazer que invade a alma. (PUEBLA, 1997, p. 44).

A escola que possuir um trabalho que vise o desenvolvimento do nível intuitivo, não precisa se distanciar da razão, pois

racionalidade e intuição convivem no ser. Na escola deve-se incentivar o desenvolvimento de ambas. O trabalho em sala de aula passa pela ênfase geralmente dada ao pensamento formal, com o qual se corre o risco de limitar e impedir parcialmente o desenvolvimento do nível intuitivo. O pleno potencial intuitivo da criança expressa-se às vezes por meio de pensamentos que chegam ao nível da sabedoria. (PUEBLA, 1997, p. 57).

Sendo assim, a intuição em sala de aula pode ser vinculada a atividades de criação, no qual o principal é a expressão humana, a criatividade de cada um. A escola, geralmente, prioriza atividades que valorizam a cognição, a quantidade de conteúdos e tarefas a serem aplicadas em detrimento do ritmo próprio de cada aluno e de sua capacidade inventiva. O que acontece na maioria das vezes é que as atividades criativas são reservadas, exclusivamente, às aulas de arte, quando incentivam trabalhos de livre expressão. Porém, a intuição e a criação podem estar presentes em todas as disciplinas, desde aulas de arte, até aulas de língua portuguesa, quando o aluno escreve uma estória, por exemplo. Também seria importante estimular

projetos interdisciplinares que não estejam sujeitos à quebra dos períodos; uma visão qualitativa e não tão quantitativa dos conteúdos; propostas que não sejam “relâmpagos”, mas tenham desdobramentos; propostas em que o aluno descubra o seu processo de elaboração e criação de acordo com o seu ritmo; propostas para que ocorra a criação, faz-se imperativo a atualização de um tempo na Escola. (OLIVEIRA; BIAZUS, 2008, p. 10).

Dessa forma, atividades ligadas à cognição, à função pensamento são importantes, mas para um processo de aprendizagem mais integral, é interessante desenvolver atividades em que a criatividade possa ser estimulada, através da função intuição, em *todas* as disciplinas escolares.

Na pesquisa de campo realizada no Centro Educacional Infantil Municipal Prof^{ra}. Ondina de Oliveira Coelho, em Maricá, em uma classe de educação infantil, quatro alunos criaram um jogo com o giz de cera, enquanto estavam esperando a professora aplicar a atividade do dia. O jogo consiste em descobrir a cor do giz de cera que um dos alunos esconde em sua mão. Quem acertasse levava o giz de cera. No final, ganhava quem possuísse a maior quantidade de giz de cera, além de se tornar o jogador que iria pegar as cores para os outros alunos adivinharem. A professora não percebeu o que estava acontecendo, mas os alunos, muito além de descobrirem uma forma de passar o tempo, criativamente, desenvolveram uma possível estratégia de trabalho pedagógico utilizando jogos e brincadeiras, pois com esse jogo que inventaram, poderiam ser trabalhados, entre outras coisas, identificação das cores, os nomes das cores (escrita), numerais (contar quantas peças cada aluno tinha) e a intuição.

Assim, entender o homem enquanto um ser integral, mas em constante processo, seria um avanço ao processo educativo, pois favoreceria a formação de alunos com uma capacidade de visão do todo do ensino muito maior. “O jardim florido da intuição é o mesmo do Amor e que, portanto, leva ao desenvolvimento pleno da pessoa” (PUEBLA, 1997, p. 44). Por isso,

essa transformação tem que ocorrer desde a educação infantil, e o mais importante: tem que continuar nos outros níveis do ensino.

3.3: A função sentimento na educação infantil:

Segundo a psicologia analítica, a **função sentimento** se fundamenta no juízo que uma determinada pessoa imprime sobre algo ou alguém. Conforme Saiani (2003), o sentir é um processo de aceitação ou recusa que pode ser determinado por um valor ou por uma disposição subjetiva. Neste sentido, poderíamos dizer que a função sentimento contribui para a valorização e/ou aceitação por parte dos professores em relação aos seus alunos. Quando nutrimos sentimentos profundos por algo ou alguém, este é bastante valorizado por nós.

Assim, proponho também uma relação entre a função sentimento e a afetividade, em uma prática educativa que priorize o afeto, a atenção, o carinho etc., que constitui a base para as relações família-aluno, professor-aluno, aluno-aluno...

As crianças que possuem uma boa relação afetiva são seguras, têm interesse pelo mundo que as cerca, compreendem melhor a realidade e apresentam melhor desenvolvimento intelectual. (...). Portanto, aprender deve estar ligado ao ato afetivo: deve ser gostoso, prazeroso... (ROSSINI, 2001, p. 9).

Como é importante todas as funções serem desenvolvidas, inclusive na escola, a função sentimento, através da afetividade, pode estar vinculada ao “clima da sala de aula”, ou seja, às relações estabelecidas na mesma entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Dessa forma, ser afetivo, valorizando o outro, poderá proporcionar um ensino melhor e mais significativo aos educandos, tornando-o mais prazeroso, contribuindo, inclusive, para criar um ambiente educativo potencializador com uma escuta sensível, um toque, um olhar, um parar para ouvir etc.

A função sentimento e a afetividade, portanto, também estão relacionadas ao incentivo do professor quanto ao processo de aprendizagem do aluno, fortalecendo suas conquistas e os auxiliando quando sentirem necessidade. O principal é levar o aluno a acreditar e confiar naquilo que ele sabe e que ele pode fazer, respeitando as necessidades e peculiaridades de cada um. Porém, não basta somente elogiar e valorizar as conquistas. O professor deve criar conflitos e questões que ajudem o educando a construir seu processo de aprendizagem e a ir além de suas dificuldades. O professor

pode estabelecer vínculos afetivos muito fortes com e entre os alunos. Através de seu comprometimento profissional, das sondagens dos conhecimentos prévios da turma, das

intervenções adequadas e pertinentes, dos elogios, das correções que faz, dos incentivos que dá, da ajuda na resolução de problemas, pode ensinar muito a seus alunos. Nas atitudes de respeito à diversidade e limitações específicas de cada ser humano, bem como na valorização dos diferentes saberes e na disseminação de valores éticos e de solidariedade, conquista a admiração, a simpatia e o respeito de seus alunos. (BORBA; SPAZZIANI, 2007, p. 14-15).

O afeto, conforme Paro (2007), está relacionado ao respeito dedicado aos educandos, pela sua condição de criança e pelo seu direito de apropriar-se da cultura e de se manifestar livremente em todo o processo de ensino. Essas atitudes de afeto podem também alterar a visão que o aluno tem sobre a escola: ser tratado com amor pode ser fundamental para que o aluno se interesse mais pelo ensino.

O desenvolvimento da função sentimento não necessita de 'programas educacionais específicos', mas uma aula em que haja efetivo relacionamento humano parece ser um bom campo para que ele aconteça. Nela, têm lugar pequenos acontecimentos todos os dias, alegrias, tristezas, olhares, queixas... (SAIANI, 2003, p. 179).

Mas, ser um professor afetivo não significa que este irá "infantilizar" seu aluno. Muito menos, que irá deixar seu aluno fazer apenas o que tiver vontade. Impor limites também é um ato afetivo, pois, como afirma Rossini (2001, p. 22), "no pensamento da criança, a falta de limites é codificada como ausência de afeto, de amor. Portanto, vale a pena dizer a elas o que fazer e como fazer, mostrar os limites". Isso porque,

limite não é castigo. É ensinar que as pessoas não podem nem são capazes de fazer tudo que querem. É estabelecendo algumas regras de convivência em grupo que a criança vai aprender a distinguir entre o que ela pensa e o que o colega pensa. O que ela quer e o que o outro quer. O que ela pode ou não pode fazer. O que é importante é que estas regras sejam claras, firmes e cobradas de forma sempre igual, todos os dias. (ROSSINI, 2001, p. 23).

Em sua psicogênese da pessoa completa, Wallon (apud GALVÃO, 2008), busca um estudo integrado do desenvolvimento humano que abranja as diferentes dimensões, chamadas pelo autor de *campos funcionais*, em que é distribuída a atividade infantil, a afetiva, a motora e a cognitiva. Quando ainda bebê, a criança se comunica com o mundo e com os adultos que lhe cuidam por meio da emoção, isto é, de estados afetivos exteriorizados através de sensações corporais basicamente fisiológicas. Assim, nessa fase, a criança apresenta uma afetividade emocional, direcionada por estímulos biológicos, expresso por gestos, olhares etc. Quando a criança se encontra no plano simbólico é que ocorreria a transformação da emoção (manifestação orgânica e subjetiva) em afeto (que inclui, além das emoções, sentimentos com origens psicológicas), pois "a possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação" (TASSONI, 2000, p. 06).

Baseada na teoria walloniana, na educação infantil a criança se encontra na fase do *personalismo* (três aos cinco anos de idade), no qual ocorre a formação da personalidade. Portanto, nesse estágio, a criança vivencia diversas emoções e sentimentos e necessita se opor

ao outro para estabelecer e desenvolver seu ego. Assim, a afetividade como expressão inerente às relações humanas, acaba por expressar sentimentos positivos (como o carinho, a atenção, o amor etc.) e sentimentos negativos (como brigas, conflitos, desacordos etc.).

No cotidiano escolar se deflagram muitas expressões de afetividade: momentos de carinho, afeição, solidariedade, mas também situações de embate, desentendimento entre os próprios alunos, entre professor e aluno. Estas são cenas corriqueiras em qualquer instituição onde ocorrem várias interações entre pessoas advindas de meios sócio-culturais diferentes, com características, desejos, motivos e interesses tão diversos. E não seria diferente nas instituições de Educação Infantil. (BORBA; SPAZZIANI, 2007, p. 11).

De acordo com Paro (2007), a escola, atualmente, vive uma crise quanto ao seu verdadeiro papel. Muitas são as obrigações transferidas aos professores, que devem assumir o papel de educadores, pais, psicólogos, fonoaudiólogos etc. Com relação à afetividade, o professor também passa a assumir o papel de preencher, o máximo possível, a carência afetiva de seus alunos, pois muitos não recebem ou recebem pouca atenção em casa e para estes, um dos poucos lugares que lhes resta é a escola. Dessa forma,

a falta de afetividade leva à rejeição aos livros, à carência de motivação para a aprendizagem, à ausência de vontade de crescer. (...). Se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade. Isto vale para qualquer área da atividade humana, independentemente de idade, sexo, cultura. (ROSSINI, 2001, p. 16).

Portanto, não podemos esquecer que o ser humano, seja aluno e/ou professor, em suas relações com a vida, precisa de gestos de amor, atenção, carinho, precisa ser valorizado pela função sentimento do outro. Por isso, acredito que, se o professor age de forma rígida e agressiva com seu aluno, este o tratará da mesma forma agressiva. Contudo, se o professor age de forma amorosa com seu aluno, este poderá tratar seu professor de maneira afetiva. Um exemplo prático aconteceu na pesquisa de campo, realizada no Centro Educacional Infantil Municipal Prof^a. Ondina de Oliveira Coelho, em Maricá - RJ, na qual a professora da classe pesquisada contou que na turma que deu aula anteriormente, em uma outra escola, havia um aluno com comportamento hostil e que morava em uma área perigosa, com intensa atividade do tráfico de drogas. Na tentativa de “disciplinar” o aluno, a professora agia brigando com o mesmo, colocando-o de castigo etc. Assim, a reação do aluno ficou cada vez mais agressiva. Mas, a partir do momento que a professora passou a agir de forma afetiva, o comportamento do educando melhorou significativamente. Dessa forma, a atitude do professor com o aluno reflete muito a atitude do aluno com o mesmo.

Jung (1986) afirma que a escola tem o papel de desligar o aluno de seu estado de interação exclusiva com os pais, contribuindo no *processo de individuação* do aluno. Porém, uma relação afetiva entre professor e aluno “instrumentará o indivíduo para que possa viver em sociedade” (SAIANI, 2003, p. 172), e deve ser desenvolvida durante esse processo de

“desvinculação” do aluno com os pais. Isto é, uma relação afetiva entre professor e aluno, contribuirá no processo de individuação do mesmo, na medida em que uma outra relação é desenvolvida no lugar da relação exclusiva do aluno com seus pais, não para substituí-la, mas sim para complementá-la.

O desenvolvimento da função sentimento na educação é importante até na avaliação dos alunos. Conforme afirma Saiani (2003), uma avaliação regida, prioritariamente, pela função pensamento é constituída, principalmente, por provas de múltipla escolha que desconsideram o processo de raciocínio que levou o aluno à resposta. Dessa forma, “uma elaboração correta seguida de um erro de cálculo conduz à alternativa ‘errada’, enquanto um raciocínio errado pode levar à alternativa correta” (SAIANI, 2003, p. 176). No entanto, uma avaliação regida também pela função sentimento, valoriza todo o processo de elaboração da resposta pelo aluno, até que o mesmo chegue à resposta final, mesmo estando “errada”, porque pode ter sido elaborada por um raciocínio correto.

Além disso, a função sentimento permite que o educador vivencie o tempo da sala de aula de forma a avaliar qual o momento adequado para aplicar um conteúdo, ou até o momento para transformar a dinâmica em sala de aula etc. Ou seja, esta função possibilita que o educador tenha maior sensibilidade e que possa perceber o retorno dos alunos com relação a sua aula. Isso porque a função sentimento

permite apreciar a aprendizagem como processo, estritamente pessoal e sujeito a ritmos próprios, com pontos de aceleração e estrangulamento, e mesmo pontos de estagnação, cada um deles com ‘durações’ diferentes”. (SAIANI, 2003, p. 181).

Sem falar que, de acordo com Jung (1986), a melhor maneira de educar é através da *educação pelo exemplo*, pois, na educação infantil, o tipo de educação mais presente se dá pelo exemplo, porque as crianças pequenas têm a imitação como um dos principais meios de aprendizagem. A *educação pelo exemplo* é um tipo de educação natural, espontânea e inconsciente, além de ser a espécie de educação mais antiga entre as demais. Por isso, Jung (1986) considera este tipo de educação o melhor modelo de aprendizagem “e talvez o mais eficaz de toda e qualquer educação” (JUNG, 1986, p. 155). A *educação pelo exemplo*, para este autor, também permite uma vivência do ensino muito maior, pois, não é apenas o repetir sem vivenciar, é a relação professor-aluno que está em jogo. E principalmente: são as subjetividades que estão sendo compartilhadas em sala de aula, é a totalidade complexa do professor e do aluno que estão se relacionando.

Como o exemplo é uma das melhores maneiras de educar, o professor deve sempre ensinar os conteúdos, mas também ensinar a amar, a ser afetivo, para que o aluno possa propagar esse amor em casa, com seus familiares, na sua comunidade, enfim, com todos a sua

volta. “Só quem ama verdadeiramente vai dedicar-se a educá-lo dentro dos limites necessários para que ele se torne um adulto equilibrado, feliz, com chances de se realizar como ser humano” (ROSSINI, 2001, p. 114).

Acredito, então, que a escola deve valorizar as capacidades e potencialidades dos alunos, além de reconhecer suas necessidades e trabalhar as dificuldades. Isso poderá proporcionar o pleno desenvolvimento do educando em suas dimensões sociais, afetivas, motoras, intuitivas, cognitivas etc., formando seres humanos mais saudáveis, inteligentes e integrados.

CAPÍTULO 4: A PESQUISA DE CAMPO: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E SEUS ATORES

Na pesquisa de campo procuro analisar como se desenvolve a afetividade, o corpo e a intuição (os quais relaciono com as funções sentimento, sensação e intuição da psicologia analítica) nas relações entre professor e aluno e entre os próprios alunos, em duas turmas de educação infantil.

Esta investigação foi realizada em dois momentos: no primeiro, em 2009, ocorreu em uma turma na Escola Municipal Albertina Campos, situada no bairro Mutuá, em São Gonçalo; posteriormente, em 2010, a pesquisa foi realizada em uma turma no Centro Educacional Infantil Municipal Professora Ondina de Oliveira Coelho, em Maricá.

A metodologia utilizada nesta pesquisa, de caráter qualitativo, foi a da observação participante, cuja importância “reside no fato de podermos captar uma variedade de situações e fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (CRUZ NETO, 1994, pp. 59-60). Utilizei também como metodologia para a pesquisa de campo, a técnica do diário de itinerância de Barbier (2007), onde foi relatado os acontecimentos da aula que me chamaram a atenção, segundo os focos da pesquisa. O diário de itinerância é um instrumento investigativo que está bem próximo da perspectiva junguiana, na medida em que valoriza não apenas o pensamento do pesquisador, mas os seus sentimentos e *insights* sobre a temática a ser observada.

Jung não desenvolveu em sua teoria uma abordagem específica sobre a afetividade, o corpo e nem mesmo como empregar a intuição na educação infantil. Por isso, busco também a contribuição de outros autores para a minha análise e reflexão acerca da realidade pesquisada.

Acredito que, de acordo com uma pesquisa-ação (BARBIER, 2007), o papel do pesquisador não consiste em apenas observar o dia-a-dia da sala de aula, fazer anotações, com certo distanciamento, sem interagir com os sujeitos em campo. Até mesmo porque, verifiquei que em uma sala de aula na educação infantil, é praticamente impossível não interagir com os alunos, pois são naturalmente curiosos: queriam saber o que estava fazendo, conversar comigo, pediam ajuda na produção das tarefas propostas pela professora (como futura educadora não conseguia negar ajuda na produção das atividades e tarefas) etc. Por outro lado, também interagi com a professora, que em alguns momentos me pedia para ajudá-la na elaboração das atividades, para ficar com a turma enquanto precisava, brevemente, se ausentar

da sala de aula etc. Dessa forma, em momento algum fui uma pesquisadora neutra (e nem tinha essa pretensão): primeiramente porque tenho minhas convicções, estou pautada em teorias e em minha experiência e visão de mundo; e também porque, durante toda a pesquisa de campo, interagi com os sujeitos escolares.

4.1: A pesquisa de campo na Escola Municipal Albertina Campos:

A primeira etapa da pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal Albertina Campos, situada no bairro Mutuá em São Gonçalo, em uma classe de educação infantil do turno da tarde, com alunos que estão em uma faixa etária de quatro e cinco anos. Uma turma com vinte alunos, nos quais o número de meninas era aproximadamente o dobro que o número de meninos. A professora, pós-graduada em psicopedagogia, há onze anos no magistério, também dava aulas em uma outra escola no turno da manhã, para uma classe de 2º ano (1ª série).

Durante todo o período em que estive em campo participei de um curso/oficina ministrado pela coordenadora da pesquisa na qual fui bolsista PIBIC, a Profª. Drª. Vânia Medeiros Gasparello, nesta mesma escola. Assim, já conhecia a professora da classe investigada na pesquisa de campo, mesmo que superficialmente, e também muitos outros professores da escola.

A pesquisa foi realizada nos dias: 18, 22, 29 e 30/06/09; 01/07/09; 06/10/09; 10 e 17/11/09; 01/12/09, totalizando nove encontros entre os meses de junho à dezembro de 2009. Nesses dias, assisti às aulas integralmente, que começavam às treze horas e terminavam às dezessete horas, exceto nos dias em que a turma da pesquisa em questão era dispensada às dezesseis horas devido ao curso/oficina mencionado acima. Neste relato, descrevo e procuro interpretar apenas os acontecimentos da aula que me chamaram a atenção, segundo o foco da pesquisa.

Durante muitos momentos dessa observação participante na escola percebi que os alunos brigavam uns com os outros, não queriam dividir brinquedos ou materiais como giz de cera, lápis de cor..., sempre com o argumento: -“Você não é meu amigo!”. A professora tentava intervir afirmando que todos são amigos na classe. Que ela é amiga dos alunos e que eles são amigos dela e, principalmente, que são amigos uns dos outros. Em uma discussão entre dois alunos devido a um não querer emprestar algumas peças de jogos de encaixe para

uma colega, o aluno, ao ser questionado pela professora quanto ao porquê de não querer emprestar as peças a aluna, afirmou que fez isso porque a menina não era sua amiga. Diante desta situação, a professora afirmou que todos são amigos, solicitando que o aluno pedisse desculpas à menina, olhando em seu olho. Considerei essa atitude muito interessante, pois de acordo com uma pedagogia voltada para o afeto, os alunos e a professora são amigos, que se ajudam nos momentos difíceis, que ensinam aos que ainda não aprenderam, que cooperam para o bom andamento da aula, que compreendem a dificuldade do próximo etc. Sem falar que, os alunos aprendem desde já que o “olho no olho” é muito importante para proporcionar mais sinceridade, mais autenticidade às suas falas. Como afirma Rossini (2001, p. 34) é importante que os adultos “coloquem-se fisicamente na altura da criança, olhem diretamente para seus olhos, voz firme, porém suave, segurando-a numa das partes do corpo”, mas o que acontece é que os adultos, ao se dirigirem a uma criança, geralmente falam de uma posição hierárquica por não se colocarem à altura da mesma. Assim, a criança, além de se sentir inferiorizada em relação ao adulto, vai interiorizando que o olhar, o “olho no olho”, não é importante para um diálogo autêntico. Por isso, em minha concepção, há tanta dificuldade do ser humano olhar no olho do próximo.

Pude perceber também que não há um momento reservado para a higienização dos alunos (lavar as mãos antes e depois de comer e escovar os dentes após a refeição, principalmente). O lanche é feito em sala de aula após o recreio, que é apenas para brincar ou para aqueles que desejam comer a comida da escola. Acredito que também é importante ter uma escuta sensível (BARBIER, 2007) para perceber o corpo, suas necessidades, o que está relacionado, em minha opinião, aos cuidados necessários para mantê-lo sadio e, conseqüentemente, para ter uma vida saudável. Não se pode “perder tempo” com o corpo, pois mais importante é a aula?

Outro fato interessante que presenciei no decorrer de uma aula, foi quando uma aluna abraçou a professora e a mesma retribuiu o carinho. Ela ficou com a aluna em seu colo por certo tempo. Entendo que a professora também deveria dar atenção aos outros alunos, porém, vale ressaltar que esse tempo dedicado à afetividade pode ser compreendido como *cairós*, que “é o tempo vivido, que, diferentemente do *cronos*, não se mede pelo tamanho, mas pela intensidade” (ALMEIDA, 2009, p. 112). Por isso, esse tempo para o corpo e para a afetividade, intenso e profundo, não deveria ser reservado apenas aos intervalos entre uma atividade e outra. Como afirma Almeida (2009, p. 112) o professor tem que ser um bom administrador do tempo para “extrair dos mais corriqueiros atos do cotidiano as maravilhas do *cairós* sem descuidar do *cronos*”. Dessa forma, este tempo também é *cronos* – tempo linear,

dos relógios – e deve estar presente sempre na sala de aula, em todas as tarefas, mesmo naquelas consideradas burocráticas, em todos os gestos, em todas as falas e discursos etc., na medida em que a afetividade pode contribuir para o bom desempenho do aluno em sala de aula.

Uma vez, no recreio, dois alunos se esconderam atrás da porta da sala para darem um beijo na boca. A professora repreendeu os alunos e disse para não fazerem mais aquilo porque era “feio”. Neste momento eu estava um pouco distante fisicamente dos alunos, mas percebi que após isso, os alunos se afastaram um do outro e foram brincar. Fiquei refletindo sobre a atitude tomada pela professora e acredito que ela poderia ter questionado os alunos quanto ao por que deles se beijarem na boca, pois me recordei que, quando estava na pré-escola, me levantei da carteira e fui beijar um aluno na boca, não por maldade, mas sim porque eu beijava meus pais na boca e achava que aquilo era normal. A minha professora tomou a mesma atitude que a professora da classe pesquisada e chamou minha atenção na hora em que ocorreu o fato. Não estou dizendo que a professora tenha que incentivar essas atitudes, acredito que ela realmente tem que mostrar que nem tudo que se tem vontade pode ser feito. Mas, tudo tem que ser explicado, conversado, pois “devemos justificar a existência de regras, colocando os motivos da criança, retirando a palavra *não* do nosso discurso e trabalhando com suas características”. (ROSSINI, 2001, p. 27, grifos do autor). Além disso, dizer que um gesto de carinho “é feio”, sem contextualizá-lo, pode fazer com que a criança reprima outras formas de demonstração de carinho por meio do seu corpo.

Em um outro dia, com a visita do ônibus “1001 Histórias” à escola, os alunos puderam ter contato com o mundo da leitura. Poucas vezes em que estive nessa sala de aula a professora leu histórias para os alunos. No entanto acredito que seja muito importante alimentar a fantasia, a imaginação, com as histórias, com os contos de fadas.

Nossas crianças ainda se deliciam com animais falantes, bruxas, fadas, príncipes, princesas... Devemos resgatar a magia e o encantamento das crianças, voltando a contar histórias para elas. As histórias falam diretamente à alma da criança. Proporcionam conforto, esperança. Até ‘sapo’ vira príncipe!! Ajudam a elaborar melhor os sentimentos negativos tão comuns da primeira infância como medo, frustrações, abandono, rejeição etc. (ROSSINI, 2001, p. 53, grifos do autor).

Através dos contos de fadas, a criança poderá apreender a ética expressa nestes contos, que apresentam personagens considerados “bons e maus”, mas que geralmente o “bem vence”. Embora possamos relativizar o que seja “bom” ou “mal”, nos contos de fadas o futuro geralmente traz algo positivo, principalmente quando a história termina com a frase: “e viveram felizes para sempre”. Porém, para se chegar à felicidade, os personagens passam por várias dificuldades, mostrando a superação de desafios, o que pode ser importante para a

criança ter mais coragem de enfrentar seus próprios desafios na vida. Sem falar que, contando uma história para a criança, os laços afetivos entre ela e o adulto que narra a história poderão estar se estreitando.

Após a visita ao ônibus, apliquei uma atividade com a turma, visando proporcionar um estímulo à afetividade nas relações aluno-aluno, professor-aluno, principalmente por meio do contato físico, do toque em si mesmo e nos outros; e na expressão dos sentimentos. Essa atividade foi dividida em 13 “momentos” e/ou fases a serem realizados pelos alunos, pela professora e por mim:

- 1º momento: Os alunos, juntamente com a professora, sentaram em roda.
- 2º momento: Fizeram silêncio e fecharam os olhos, para sentir a sua respiração e a dos amigos.
- 3º momento: Abrir os olhos e tocar uma parte do seu corpo.
- 4º momento: Tocar o corpo do amigo ao lado.
- 5º momento: Abraçar a si mesmos.
- 6º momento: Abraçar o amigo ao lado.
- 7º momento: Sentar-se de frente para o amigo do lado e olhar em seus olhos.
- 8º momento: Dizer a esse amigo, olhando em seu olho, que o ama.
- 9º momento: Dizer uma palavra “bonita”, de sua escolha, para o seu amiguinho, ainda olhando em seu olho.
- 10º momento: Levantar e abraçar o amiguinho que ele quiser.
- 11º momento: Dar um beijo e um abraço na professora.
- 12º momento: Fazer o mesmo com a “tia” Camila.
- 13º momento: Dar um abraço coletivo.

Comecei a atividade perguntando quem gosta de carinho e beijinho. Todos responderam que gostam. Logo após, perguntei quem recebe muito beijinho e abraço dos pais e novamente, todos respondem que recebem. Inicialmente, os alunos ficaram um pouco receosos, desconfiados com a atividade. No decorrer da mesma, alguns se recusaram a realizar atividades como abraçar e tocar o próximo, dizer “eu te amo”, por exemplo, mas, de maneira geral, os alunos aceitaram a atividade muito bem.

Talvez o motivo para que os alunos tenham encarado a atividade proposta com certo receio esteja no fato de não estarem acostumados ao toque, ao abraço. E tratamos de crianças, que, no senso comum, são percebidas como naturalmente mais afetivas que os adultos⁵. Considero que uma grave consequência dessa falta de estímulo ao carinho, ao toque, que leva a repressão da capacidade afetiva, é refletida nos jovens de hoje que “fogem do afeto verdadeiro, vivendo num estado de miséria afetiva com medo de que o afeto possa acabar. Não se quer ‘gastar’ o afeto, o carinho, o amor... Economiza-se carinho, amor, afago. Como se de repente isto pudesse acabar”. (ROSSINI, 2001, p. 52)

⁵ Na verdade, na minha compreensão, as crianças são tão afetivas quanto os adultos, mas na nossa cultura se reprime tanto essa capacidade afetiva, que os adultos parecem não ter tanta afetividade quanto os pequenos.

Em uma outra aula, quando a professora colocou um filme para os alunos assistirem e saiu da sala, alguns alunos se levantaram, correram até a porta e voltaram para suas carteiras. Fiquei intrigada com a atitude dos alunos. Parecia que eles estavam aproveitando a oportunidade em que a professora não estava em sala, para poderem se movimentar, mexer seu corpo e não ficar apenas sentados na cadeira, até mesmo porque muitos alunos já haviam visto esse filme, alguns já sabiam até as falas dos personagens. Os alunos precisam se movimentar e utilizar seu corpo, principalmente porque uma das principais formas da criança se comunicar com o mundo quando ainda bebê, é através do seu corpo, movimentando mãos e pernas, chorando etc. E, mesmo após ter dominado a fala, o corpo continua sendo fundamental para ela. Assim, o professor deve estar atento para o corpo dos seus alunos, mas também para seu próprio corpo. Qual a interpretação que seria feita dessa atitude dos alunos de se levantarem durante o filme e não ficarem quietos e “obedientes”? Certamente esse fato seria interpretado como indisciplina, quando, na verdade, esses alunos queriam apenas se expressar por um canal comunicativo muito importante que em nossa sociedade está sendo cada vez mais reprimido.

Alunos que não percebem o próprio corpo, que não são estimulados a usá-lo de forma consciente, criativa, acabam cultivando desde muito cedo a indiferença, a mesmice. (...). E, necessitando desesperadamente serem vistos e ouvidos por um professor também indiferente, fazem a maior gritaria. (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 23).

Na sala de aula em que estava fazendo a pesquisa havia afixada na parede uma atividade de outra turma de educação infantil do turno da manhã, contendo um desenho e a seguinte frase: “Obrigado Senhor, pelo meu corpo perfeito!”. Diante dessa atividade, eu levantei algumas questões: E se nem todos os alunos tiverem um corpo perfeito e/ou sadio? O que seria um corpo perfeito? Vivemos em uma sociedade onde o padrão de beleza é muito alto e que a “cultura do corpo sarado” é extremamente valorizada, mas isso acarreta frustrações àqueles que não conseguem atingir esse “corpo perfeito”.

Uma nova educação deve estar aberta para aceitar a realidade corporal como instrumento de uma realidade mais ampla e ensinar a ter compaixão pelo próprio corpo, a amá-lo, a conhecê-lo os segredos e sua capacidade de ser não só a porta, mas templo de vida. (CELANO, 1999, p. 45).

Isto é, devemos desconstruir essa concepção de “corpo perfeito” em uma nova visão no qual o corpo deve ser reconhecido e estimulado de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos, levando-os “a despertar, criar, recriar, seus padrões corporais, que moldam seu comportamento e por ele são moldados” (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 34).

Em um outro dia da pesquisa, a professora levou os alunos para assistir um vídeo com clipes de filmes infantis ao som de músicas de funk. Os alunos, por conhecerem as músicas, gostaram da atividade. Porém, acredito que seria interessante também apresentar-lhes outros

tipos de músicas como cantigas de rodas da época de seus pais e avós, músicas infantis ou até ritmos musicais africanos, indígenas etc. Isso porque,

dançar, bater e cantar são formas de manifestação que fascinam o homem. Ao longo de pelo menos 130 mil anos da trajetória humana no planeta, combinações de gestos e sons foram capazes de exprimir, a um só tempo, costumes, tradições e visões de mundo de incontáveis povos e grupos sociais. Em poucas palavras, tanto a música como a dança transmitem cultura. (MARTINS, 2009, p. 74).

A música pode ser um instrumento fundamental para se utilizar o corpo e dar nova dinâmica às aulas, independente do ritmo ou estilo utilizado.

Em sala, ao perceber que uma colega estava com o cadarço desamarrado, uma aluna amarrou o cadarço do tênis dela. É interessante ver esse tipo de cuidado que uma criança tem pela outra. Na perspectiva walloniana, é a partir do momento que a criança começa a perceber sua personalidade, que ela percebe o “outro” ao imitar os adultos. “Quando a preocupação com o bem-estar é trabalhada no dia-a-dia, a garotada aprende rápido a importância que o outro tem” (POLATO, 2009, p. 73). Por isso, é fundamental nesse momento a interação do professor ao criar um ambiente afetivo potencializador entre os alunos, para que eles possam cuidar de seus colegas.

Uma atividade recorrente aplicada pela professora foi com massa de modelar, o que considerei muito positivo. Mesmo que não façam grandes esculturas, as crianças dão forma à massa de modelar, “nomeiam o que criam – atribuindo à obra um significado – ou lidam com ela no âmbito pré-simbólico, apenas transformando-a em algo para ser visto” (POLATO, 2008, p. 92). Assim, os alunos podem “colocar para fora” toda a sua criatividade, além de se divertirem muito.

Ao longo da investigação em sala de aula, percebi que a professora não enfatizou o corpo dos alunos em suas aulas. Ocorria grande disciplinarização e pouca liberdade de movimento. Quando havia alguma atividade na qual os alunos poderiam se expressar corporalmente, era no recreio ou quando iam ao parquinho ou ao pátio para brincarem.

A função intuição, por sua vez, era manifestada, geralmente, em atividades artísticas como recorte e colagem, pintura, desenho e, principalmente com massinha.

Com relação à função sentimento, observei que os alunos da classe investigada foram muito afetivos. Depois que os conheci melhor, quando eu chegava e quando ia embora, todos vinham me abraçar e me beijar, perguntavam quando eu voltaria etc. A professora também foi muito receptiva, se prontificou a ajudar na minha pesquisa de campo desde o começo e, quanto aos alunos, sua atitude ora era de uma professora afetiva, ora de uma professora autoritária. Será que estas características estão presentes na maioria das salas de aula?

4.2: A pesquisa de campo no Centro Educacional Infantil Municipal Professora Ondina de Oliveira Coelho

A segunda fase da pesquisa de campo foi realizada no Centro Educacional Infantil Municipal Prof^a. Ondina de Oliveira Coelho, situada no centro da cidade de Maricá, em uma classe de educação infantil do turno da tarde. A escola em questão é específica em educação infantil, atendendo crianças de três a cinco anos de idade. Assim, sua estrutura física é planejada para atender esse tipo de público. A escola possui uma estrutura circular: no centro da escola há o pátio e o parquinho para as crianças; as salas de aula e as salas da administração da escola estão distribuídas em volta desse pátio.

A classe na qual realizei a pesquisa possui dezessete alunos matriculados assíduos, que estão em uma faixa etária de cinco anos, inclusive com alguns alunos que já completaram seis anos. A sala de aula é bem colorida, com muitos materiais expostos nas paredes da sala, até mesmo um mural de exposição das atividades realizadas pelos alunos e um mural com livros infantis expostos ao alcance dos mesmos. As atividades da semana são organizadas de acordo com uma rotina específica, que também fica exposta na sala.

Lanche	Atividades externas (16h – 16h30min)
Desjejum (13h45min – 14h)	Segunda-feira: Parque
Lanche (15h – 15h30min)	Terça-feira: Sala mágica
Sexta-feira (14h30min – 15h)	Quarta-feira: Parque
	Quinta-feira: Pátio
	Sexta-feira: Dia do brinquedo

Segundo a professora, a “Sala Mágica”, atividade externa da terça-feira, consiste em um projeto de música realizado com os alunos. Porém, a professora responsável pelo projeto estava doente, mas mesmo assim, os alunos iam para a “Sala Mágica” fazer outras atividades como ver um filme, por exemplo.

Na sexta-feira, em toda a rede municipal, os alunos são dispensados mais cedo para os professores participarem de planejamento. Os professores se reúnem com a orientadora pedagógica e fazem o planejamento da semana. Dessa forma, na sexta-feira, na classe que realizei a pesquisa, a atividade do dia era o “dia do brinquedo”, no qual os alunos podiam levar seus brinquedos para a escola. Muitas mães preferem não levar os filhos para a escola neste dia, já que os alunos saem às quinze horas (15h).

A pesquisa foi realizada entre agosto e outubro de 2010, nos dias: 18 e 30/08/10; 01, 08, 15, 22 e 29/09/10; 06, 13, 20 e 27/10/10, perfazendo um total de onze dias. Nestes dias, assisti à aula integralmente, sempre em uma quarta-feira⁶, que começava às treze horas e terminava às dezessete horas e trinta minutos. Neste relato descrevo e procuro interpretar apenas os acontecimentos da aula que me afetaram, segundo o foco da pesquisa que é a afetividade, o corpo e a intuição, isto é, as funções sentimento, sensação e intuição na educação infantil.

No primeiro contato que tive com a turma, percebi que os alunos são bastante independentes. Eles chegavam, pegavam a atividade, abriam o armário (que ficava o tempo todo aberto) para pegar giz de cera, depois eles guardavam o pote onde ficava esse giz de cera. Os alunos tinham livre acesso ao armário e não havia bagunça, pois eles mesmos organizavam o armário. E também não ocorriam brigas: eles dividiam o material e esperavam o colega acabar para emprestá-lo.

Um dia, uma aluna chegou à sala chorando, levada pela mãe. A menina não queria ficar na escola e afirmava que queria ficar com a mãe. Porém, a mãe tinha que ir trabalhar. A professora não entendeu o porquê da aluna ter aquela reação, pois ela sempre chegava feliz na sala e não chorou nem no início do ano, época na qual o aluno ainda está em fase de adaptação à escola. A professora, muito atenciosa, questionou a aluna quanto ao que aconteceu para que ela estivesse chorando. A aluna disse que não tinha acontecido nada e só queria ficar com a mãe. Em conversa com a mãe da aluna, a professora descobriu que o pai da menina viajou há alguns dias, assim ela estava com medo que a mãe saísse para trabalhar e não voltasse para buscá-la. A mãe da aluna a colocou na sala, fechou a porta e saiu. A professora continuou a conversar com a menina e a mesma se acalmou. Na conversa, a aluna afirmou que estava com saudades do pai. A professora, então, a abraçou e garantiu que sua mãe logo a buscaria. Durante todo o dia a professora foi envolvendo a aluna na aula, com as atividades. A impressão que tive foi que a relação do corpo docente e da escola em geral com os responsáveis dos alunos era muito boa. A mãe da menina que estava chorando ficou o tempo todo na porta da sala de aula tentando convencer a menina a assistir a aula, juntamente com a professora. Essa interação com os pais é muito importante, pois, nessa faixa etária, a criança ainda está se adaptando à escola. Neste período, o aluno está se desligando da sua “dependência” exclusiva com os pais (JUNG, 1986). Para o aluno é fundamental que ele se desligue de sua dependência com os pais, a fim de se desenvolver melhor e se tornar mais

⁶ Exceto dia 30/08/10 que caiu em uma segunda-feira, pois não houve aula na quarta-feira referente à semana anterior.

independente, contribuindo em seu *processo de individuação*, que para a psicologia analítica é importante para a transformação constante dos seres humanos.

Em outro momento, quando a atividade proposta para o dia iria começar, a professora pediu que os alunos guardassem a massinha. Um dos alunos escondeu a massinha e não a devolveu. Vendo isso, um outro aluno falou para a professora que ele não guardou a massinha. Ela, então, pergunta ao menino se ele estava com a massinha e o mesmo nega. Como a professora continuou questionando o aluno e ele, por sua vez, continuou a negar, ela afirmou então que confiava nele e que se ele estava dizendo que não estava com a massinha, ela acreditava. Porém, o aluno, sem querer, deixou a massinha cair no chão. A professora disse que sabia que a massinha estava com ele e que era para guardá-la. Ele se levantou e foi guardar a massinha. Ela o chamou para conversar, dizendo que ele não precisava mentir, pois ela era sua amiga. Além disso, afirmou a professora, o armário onde ficava a massinha ficava aberto o tempo todo e ele poderia pegar a massinha para brincar quando quisesse, mas na hora da atividade não poderia. O aluno pediu desculpas à professora, mas ele ficava desviando o olhar dela. A mesma pediu para ele olhar para ela e afirmou que aceitava suas desculpas e que depois ele poderia brincar com a massinha. Mais tarde, o aluno que, no início da aula, escondeu a massinha, se levantou e deu um abraço forte na professora.

Considerarei que a atitude da professora foi muito importante para este aluno perceber que em sala de aula, há regras que devem ser respeitadas. Mesmo que os alunos tenham bastante liberdade para brincarem do que quiserem, na hora da atividade, a professora não gostava que os alunos ficassem brincando. Para ela, era importante haver total atenção na produção da atividade. Com o diálogo, ela pôde impor os limites e, ao mesmo tempo, conquistar o aluno. Segundo Rossini (2001),

é preciso acostumar nossas crianças a cumprir regras simples, dentro de um modelo bem planejado, sem exageros, mas que permita à criança exercitar-se e adquirir condições de preparar-se para a realidade – os muitos “nãos” que com certeza a vida vai-lhe mostrar, as muitas regras que vai encontrar. (ROSSINI, 2001, p. 25).

Dessa forma, ao impor limites, a professora também agiu de forma afetiva ao demonstrar interesse e carinho pelo aluno.

Na turma havia um aluno especial, com autismo moderado. A professora contou que esse aluno interage bem com os outros, mas que se distrai com facilidade. Ele possui um irmão gêmeo, que não é especial, estudando nesta mesma turma.

Esse aluno especial me pedia para contar história para ele, sendo que ele pegava sempre os mesmos dois livros de histórias infantis. Em certo momento, enquanto estava contando a história para ele, ele fez carinho no meu rosto. Observei que ele era uma criança

muito afetiva, às vezes, ele queria fazer carinho ou abraçar algum aluno, mas acabava machucando os colegas, porque ao mesmo tempo ele era agitado. Além disso, também tinha dificuldades em fazer as atividades referentes à escrita. Ou a professora escrevia o nome dele pontilhado para ele cobrir, ou ele não conseguia fazer e ficava riscando a folha da atividade. Quando a atividade era pintura, ele se saía melhor, embora ainda não conseguisse pintar exatamente dentro dos limites do desenho. Porém, a professora afirmou que ele já obteve avanços significativos até o momento e que o tempo de aprendizagem dele não é o mesmo que o do restante da turma. Pelo que pude perceber, ela respeita o tempo de aprendizagem desse aluno. Ele faz sempre as mesmas atividades que os outros alunos, mas para ele, a professora faz adaptações. Ele não tem coordenação para escrever seu nome, por exemplo, pois não consegue segurar o lápis e escrever. A professora, então, percebeu, depois de várias tentativas, que ele sabia escrever o nome através de recorte e colagem. Dessa forma, a professora entregava as letras do seu nome cortadas para que ele colasse na ordem certa, formando seu nome. É importante, ao tentar se efetivar um ensino inclusivo, que o currículo da escola seja flexível, para que possa atender as necessidades do educando (diferentemente do aluno se adaptar às necessidades da escola). Assim, ao adaptar as atividades para um aluno com necessidades especiais, a professora estará contribuindo para uma educação plural, inclusiva e democrática, e, principalmente, para o desenvolvimento do educando.

Em um outro momento, no refeitório, na hora do lanche, a mesa em que a turma pesquisada sentou estava cheia, portanto, esse aluno especial se sentou em uma outra mesa, ocupada por uma outra turma. Ele se sentiu “perdido”, não conseguiu lanche e ficou nervoso. A professora contou que, no início, quando ela assumiu a turma, no ano passado⁷, os alunos e o irmão faziam tudo para ele. Nem sua mochila ele carregava, as atividades que ele deveria fazer, os alunos e o irmão que faziam por ele. A professora, ao perceber o que estava acontecendo, começou a incentivar que ele fizesse desde as coisas mais simples, até mesmo as atividades propostas sozinho. Mas, ele ainda sentia dificuldades de se adaptar quando não estava com o irmão e com sua classe. Devido ao autismo, ele não conseguia acompanhar o desenvolvimento do irmão. Era uma grande preocupação da professora quando ele chegasse ao ensino fundamental e fosse separado do irmão. Como a educação infantil não retém os alunos, pode ser que no ensino fundamental, o irmão consiga avançar para outros níveis do ensino e ele não. A preocupação, na verdade, estava relacionada com o trabalho pedagógico realizado com ele pelos próximos professores. Ele possui uma necessidade educacional

⁷ Essa professora dá aula na mesma turma desde o ano passado, quando ela entrou na escola.

especial e, se o professor não desenvolver um trabalho diferenciado com o mesmo, pode ser que seu desenvolvimento seja prejudicado.

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações entrelaçadas por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam pela solidariedade, pela colaboração e pelo compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. (MANTOAN, 2006, p. 45).

Por isso é importante que o professor esteja atento ao tempo de aprendizagem dos alunos, respeitando individualmente suas condições, pois estes apresentam especificidades diversas. Para que a inclusão aconteça de forma satisfatória, o empenho deve abranger toda a esfera escolar, que compreende desde as adaptações estruturais do espaço físico, quanto, principalmente, o comprometimento dos profissionais envolvidos na questão.

Em uma outra aula, os alunos pegaram diversos livros de história infantil e me pediram para contar. Eu comecei a contar as histórias, mas posteriormente, pedi para que eles contassem a história para mim. O interessante é que, mesmo que alguém, provavelmente a professora, tenha contado aquelas histórias para eles, os alunos conseguiram, ao ver as figuras, contar uma história bem próxima daquela narrada no livro.

Em um segundo momento, neste mesmo dia, um aluno começou a chorar. Ele afirmou que estava com saudades da mãe e pediu para a professora contar uma história para ele. Ele pegou um livro e entregou à professora, que então pediu que ele contasse a história para a turma. Ele contou a história do seu jeito e a professora o elogiou. Ele logo parou de chorar. Depois, todos os alunos queriam contar uma história. Eles pegaram os livros e começaram a contar a história uns para os outros. Na verdade, ao contar uma história para uma criança ela estará obtendo subsídios e recursos para estruturar e construir uma nova história, que é sua e não mais a do livro. Ao fazer isso, segundo Zaccur (2005), o aluno estará expressando sua leitura de mundo e expondo ao máximo sua criatividade, enriquecendo o imaginário das mesmas. O ato de contar histórias leva a criança diretamente para o mundo do faz de conta, o que contribui para o seu enriquecimento criativo e inventivo, por isso é importante “realizar um trabalho pedagógico produtivo capaz de alimentar o imaginário da criança, tornando mais ativo seu potencial criador” (ZACCUR, 2005, pp. 44-45).

Durante a investigação percebi que os alunos pintavam os desenhos das atividades propostas pela professora sem um padrão “estabelecido”. Isto é, os alunos pintavam as folhas da árvore de vermelho, o menino de azul, as nuvens coloridas, a grama de laranja... Isto porque não há um padrão estético definido, os alunos apenas expressam sua criatividade e pintam conforme sua vontade, sentimento e/ou intuição determinam.

A intuição realiza conexões inesperadas, associações imaginativas que não surgem numa sequência lógica. A intuição globaliza, desenvolve-se, realizando, inclusive, combinações aparentemente ilógicas. (PUEBLA, 1997, p. 40).

Dessa forma, não há uma regra única e pré-estabelecida no campo da intuição, mas sim o imaginário da criança, seu faz de conta, sua capacidade criativa.

Em um outro dia, uma aluna levou para a escola um quebra-cabeça. Enquanto a professora preparava a atividade, ela ficou montando o quebra-cabeça. Porém, ela não queria emprestar o jogo aos colegas. A professora afirmou que se ela não queria emprestar, ela então não poderia brincar e que ela só poderia levar o quebra-cabeça de novo para aula se ela fosse emprestar. A aluna, contrariada, emprestou o jogo para os colegas. Nesse momento, é possível perceber a ação do egocentrismo infantil, que, segundo Piaget, consiste em um processo natural vivido pelas crianças quando estão em processo de socialização. Acontece quando a criança não consegue perceber o *eu* do outro, apenas seu *eu*, ou seja, quando há “o predomínio absoluto do eu, quando todo o universo - objetos, pessoas, fenômenos físicos etc. – é compreendido pela criança com base em seu ponto de vista exclusivo, como se tudo girasse em torno dele, o que Piaget denominou egocentrismo” (CUNHA, 2003, p. 93). Dessa forma, segundo a visão piagetiana, o dividir ainda não é bem compreendido pela criança, não podendo ser considerado um ato maldoso, mas sim o de uma “característica natural” da criança nessa faixa etária. Porém, a superação desse egocentrismo deve ser incentivado pelo professor.

Em uma das aulas, ao invés de irem ao parquinho, a professora levou os alunos para a Sala Mágica, para assistirem a um filme. Inicialmente, os alunos ficaram muito empolgados com o filme, mas, como a atividade durou mais de uma hora, ao final, os alunos já estavam dispersos, inclusive, dois alunos dormiram durante a exibição. Considero importante o professor ter uma escuta sensível e perceber o corpo dos alunos. O fato dos alunos estarem dispersos e até dormirem durante a atividade pode evidenciar que a atividade é muito extensa para a sua faixa etária: crianças nessa idade prestam atenção por, no máximo, quinze minutos (ASSIS, 2007, p. 9).

Saber olhar esses corpos [dos alunos] com a peculiaridade de cada um é o fundamento de uma didática cuidadosa, que valoriza a subjetividade, estimula as potencialidades. (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 24).

Assim, é importante ao educador ter uma escuta sensível para proporcionar uma educação que seja prazerosa e estimulante e que desperte os alunos à aprendizagem.

Durante todos os dias em que estive nessa sala de aula, percebi que no refeitório, antes de lancharem, os alunos faziam uma oração, agradecendo a Deus pelo lanche do dia. Desde que os portugueses chegaram ao Brasil, estabeleceram escolas através dos Jesuítas, ligados à

Igreja Católica, para ensinar os índios a dominarem a religião, cultura e a língua portuguesa. Porém, hoje a escola é laica, isto é, não recebe influências de nenhum tipo de religião. Portanto, como ainda vemos uma turma, diariamente, fazendo uma oração dentro do espaço escolar? Atualmente, o cidadão possui o direito de ter liberdade para escolher a sua religião e a escola, tem o dever de respeitar a opção religiosa dos professores, funcionários, alunos e de seus responsáveis. Em uma aula, enquanto a professora preparava a atividade do dia, uma aluna sentou ao meu lado e abriu uma bíblia para “ler”. Na verdade, ela não estava lendo, porque ela não sabe ler, mas talvez por influência dos pais, a aluna estivesse reproduzindo uma atitude dos mesmos. Mais uma vez a religião adentra o espaço escolar, porém como foi uma iniciativa da aluna de levar a bíblia para a escola, é necessário haver um respeito por parte da professora. O que não deve acontecer é a professora estimular práticas da sua própria religião no espaço escolar.

Durante toda a pesquisa, pude perceber que a afetividade estava muito presente nesta classe. No meu ponto de vista, a professora era a principal responsável por esse clima da sala de aula. Ela era muito atenciosa, carinhosa com os alunos e eles respondiam essas atitudes da professora com afeto. O diálogo estava muito presente nesta sala de aula. A professora, ao discordar da atitude de algum aluno, os chamava para conversar, sempre priorizando o contato visual.

Com relação ao corpo, notei que era mais trabalhado nas atividades externas. Mas, na sala de aula, os alunos tinham liberdade de se moverem. Ocorria a liberdade do movimento, que não era visto como indisciplina, diferente da classe que também realizei a pesquisa de campo na Escola Municipal Albertina Campos.

A intuição e a criatividade eram mais exploradas em atividades e brincadeiras de livre expressão, frutos também da liberdade promovida pela professora.

Com relação aos padrões arquetípicos, o padrão mais evidente nas duas escolas pesquisadas foi o padrão matriarcal, talvez devido à própria característica da educação infantil ser mais lúdica, mais afetiva, que utiliza mais recursos didáticos etc. Porém, o corpo, elemento fundamental no padrão matriarcal, era pouco explorado na Escola Municipal Albertina Campos. A liberdade corporal ficava restrita a momentos específicos como a hora do recreio ou a ida ao pátio. A disciplinarização em sala de aula limitava a expressão corporal por parte dos alunos. Essa disciplinarização está ligada ao padrão patriarcal, que é mais metódico, controlador, que tem a disciplina como característica. No Centro Educacional Infantil Municipal Prof^a. Ondina de Oliveira Coelho, os alunos tinham maior liberdade corporal, em conformidade com o padrão matriarcal. Mas, o padrão patriarcal também estava

presente, pois havia um planejamento e uma organização do espaço da sala de aula e das aulas propriamente ditas. Porém, este padrão patriarcal não se impunha, aparecia mais como um ponto de equilíbrio, isto é, mais como um elemento para o padrão de alteridade, o qual integra o padrão matriarcal e o patriarcal.

Dessa forma, o primeiro dos dois principais padrões para uma educação integral, que é o padrão de alteridade, foi mais bem percebido no C. E. I. M. Prof^a. Ondina de Oliveira Coelho. Por outro lado, o padrão de totalidade também esteve mais presente nessa escola, pois explorou melhor as diferentes dimensões da criança, priorizando em suas atividades e em sua rotina a afetividade, o corpo e a criatividade, contribuindo para um ensino mais integrado.

Percebi também que em ambas as escolas pesquisadas, os alunos chamavam a professora e inclusive a mim de tia. Como já mencionado, é importante, para o processo de individuação do aluno, que seja criada uma relação afetiva com o professor, principalmente no primeiro contato que o aluno tem com a escola, na educação infantil, para ajudá-lo a enfrentar esse “desligamento” dos pais. Quando começa a frequentar a escola, a criança passa do convívio exclusivo com os pais a um ambiente no qual tem que compartilhar com várias pessoas diferentes. Nesse processo, o professor exerce o papel de contribuir para que a criança passe por essa etapa evitando que ocorram grandes conflitos.

Sendo assim, em minha compreensão, o fato do aluno chamar a professora de tia também faz parte desse processo de individuação, pois, mesmo estando distante de seus pais, ainda haverá na escola uma figura afetiva (e não materna) acolhedora. Digo *não materna*, pois a professora não vai assumir o papel da mãe dos alunos e nem se tornará parente dos mesmos. Chamar a professora de tia é só uma forma de acolher o aluno, de se relacionar melhor com ele. Não estou afirmando que a professora deve ser chamada de tia em todo o processo de escolarização. Apenas, que isso pode ocorrer na educação infantil, enquanto a criança está em uma fase do seu processo de individuação, que é a fase do primeiro desligamento dos pais. Após a educação infantil, em geral, não é mais necessário, tanto que, no ensino fundamental, o aluno vai deixando de chamar a professora de tia e só se refere à mesma como *professora*.

Alguns teóricos, como Freire (2009), por exemplo, acreditam que chamar uma professora de tia estará diminuindo sua profissão, retirando dela seu caráter político, isto é, “sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (FREIRE, 2009, p. 11). Porém, acredito que uma professora, ao ser denominada tia, não se define como tal, ela continuará sendo uma profissional da educação, portadora de direitos e deveres, que possui um papel fundamental em nossa sociedade. Até mesmo porque, não é o aluno que estará desvalorizando a professora enquanto profissional, portanto embora

possa ocorrer, como afirma Freire, uma “manha ideológica” (ibidem, p.26) escondida no fato de chamar de tia a professora, isto não é orquestrado pelos alunos e sim, na minha opinião, é utilizado por alguns políticos como um pretexto para que possam desvalorizar a classe. Ou seja, não há a intenção, por parte do aluno, de desvalorizar a professora enquanto profissional.

Dessa forma, acredito que chamar a professora de tia durante a educação infantil é importante para o processo de individuação do aluno, para que o mesmo se torne um ser humano melhor, mais integrado e individuado.

CONCLUSÕES

As legislações nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, propõem um ensino na educação infantil que desenvolva a criança de forma integral através de seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais, intelectuais e linguísticos. No entanto, essa educação integral e multidimensional, em minha compreensão, não ocorre plenamente na educação infantil.

Para que ocorra o desenvolvimento da criança de forma mais plena, acredito que uma nova concepção de ser humano e de educação devem estar presentes. Neste estudo, as teorias da psicologia analítica e de outros autores do campo educativo, contribuíram para pensarmos a criança como um ser multidimensional.

Dessa forma, segundo a psicologia analítica, as quatro funções da consciência (pensamento, sentimento, sensação e intuição), que orientam a psique humana com relação ao mundo objetivo e subjetivo devem ser desenvolvidas para uma melhor relação do sujeito consigo mesmo e com os outros. Na escola, as diferentes dimensões humanas podem ser desenvolvidas a partir de uma educação integral e multidimensional, com práticas educativas que compreendam a criança como um ser complexo e que busque a totalidade no ensino e nas relações na vida e com o mundo.

Acredito que o padrão de totalidade (BYINGTON, 2003) permite que o educador possa perceber seu aluno como um sujeito em busca de completude e que ambos, na sala de aula, agem com a totalidade do seu ser, que está em constante processo de transformação e individuação.

Como ser complexo (MORIN, 2000), as dimensões humanas não estão separadas e fragmentadas: elas constituem esse ser em busca de integração e completude constantes. Assim, o ser humano não se fundamenta apenas na racionalidade, com o intelecto, como pensa e age a escola, que valoriza mais a função pensamento: uma prática característica da cultura moderna e tradicionalista, que prioriza o conteudismo e o pensamento lógico-matemático. Porém, para o pleno desenvolvimento humano, há também de ser valorizado e reconhecido neste ser os seus sentimentos, corpo e intuição.

Portanto, corpo, afetividade e intuição, ou seja, as funções sensação, sentimento e intuição, respectivamente, compõem, junto à função pensamento, a totalidade do sujeito, pois este se relaciona com seu corpo, exprimindo sua afetividade, criatividade e intuição através

dele. Ao falar em uma escuta sensível, de um toque do professor no aluno, de um olhar no olho do outro e de uma parada para ouvir o próximo, como forma de criar um ambiente afetivo potencializador, é também o corpo que está sendo utilizado para tal, o corpo do professor e o corpo do aluno.

A expressão seria a capacidade de exteriorizar sensações, emoções ou pensamentos por meio do corpo. (...). Quanto mais meios de expressão o ser humano puder desenvolver, tanto maior será sua riqueza existencial. O indivíduo que só pode expressar sua vida interior através de uma única via (...), não realiza todas as suas potencialidades. (STOKOE; HARF, 1987, p. 18).

A intuição pode ser utilizada para perceber o outro, para compreender o olhar dos alunos, na totalidade do seu ser. Seres que são únicos, que possuem subjetividades e potencialidades. A intuição, por sua vez, não está separada da razão, da sensibilidade e afetividade, pois contribui na expressão dos pensamentos e até *insights* pelo aluno, além de constituir uma forma de ampliação da consciência de mundo, uma vez que a intuição

não dispensa a razão. Ela apenas não a utiliza de forma isolada e compartimentalizada. Ela mobiliza a inteligência e a sensibilidade, as necessidades inconscientes e conscientes, unindo a experiência afetiva aos questionamentos intelectuais. (GOMES, 2005, p. 133).

A afetividade também está diretamente relacionada à função pensamento, uma vez que, na sala de aula, uma relação afetiva entre professor e aluno pode proporcionar no mesmo maior prazer nos estudos. O aluno, a partir da afetividade com seu professor, pode se interessar mais pelo ensino e pela escola. Sem falar que, como um ato afetivo, o professor pode incentivar as conquistas dos alunos, potencializando sua aprendizagem e seus saberes, criando conflitos que os levam a ultrapassar suas limitações e dificuldades.

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. (TASSONI, 2000, p. 03).

Sendo assim, as dimensões humanas, assim como as funções da consciência se relacionam compondo a psique humana. Segundo Wallon (apud GALVÃO, 2008), o desenvolvimento humano é integrado por diversos *campos funcionais* da atividade infantil (motricidade, inteligência e afetividade), pois a teoria walloniana “suscita uma prática que atenda as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis”. (ibidem, p. 97). Dessa forma, acredito que a escola é o espaço no qual todas essas dimensões devem ser desenvolvidas, contribuindo para a formação plena da criança e que o professor, para que isso aconteça, deveria utilizar diversos recursos que integrassem as diferentes dimensões da criança desde a educação infantil.

Como forma de dinamizar as aulas e atribuir um ensino mais estimulante, diversos recursos podem ser utilizados como música, dança, jogos e brincadeiras, vídeos, pintura e

desenho, escultura, dramatizações, entre outras que atendam as diferentes características dos alunos. Isso porque existem diferentes tipos psicológicos que se comportam de maneiras distintas. Assim, a escola deve desenvolver diferentes estratégias para atender às necessidades dos educandos e, ao utilizar diversos recursos, os professores proporcionarão uma aula mais diversificada, interessante e eficaz.

Na pesquisa de campo, procurei evidenciar aquilo que passou pela minha experiência, ou seja, aquilo que me afetou, que me mobilizou, assim como afirma Larrosa (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Dessa forma, procurei parar para sentir, para olhar os alunos e o professor, refletir sobre o cotidiano e as práticas da sala de aula. Isto significa dizer que considero fundamental experienciar a sala de aula conforme citado acima, para podermos falar de educação e assim, nos abriremos para os acontecimentos da forma como se dão, a fim de que seja desnaturalizado aquilo que está dado *a priori*, que a nós, educadores, serve para problematizarmos, meditarmos e não para reproduzirmos.

Além disso, pude dar visibilidade à criança, que, historicamente, é invisibilizada pela sociedade. Por que, no passado, a criança era vista como um não-adulto, ou seja, um ser estranho à sociedade, que “ainda não era”, por isso “um ser em devir”. Quando a criança aparecia, era como um adulto em miniatura. Dessa forma, a criança viveu (e vive) um processo de invisibilidade social, hoje mascarada por estudos que ignoram a diversidade e peculiaridade de cada criança, de cada infância. O próprio significado da palavra infância (o que não fala) traduz todo o processo de invisibilidade que a infância sofreu todos esses anos. A criança é o ser da não-fala, o que não tem voz, o que não tem direito a dizer o que pensa e/ou sente. A escola pode ser apenas mais um espaço para se concretizar as desigualdades sociais existentes. Porém, a escola tem que ser um espaço para que ocorra a inclusão (e conscientização) social, não a integração apenas, aí sim essa escola estará formando cidadãos plenos, conscientes de seu papel na sociedade, de seus direitos e de seus deveres.

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. (...). A infância não vive a idade da não-infância, está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. A infância é simultaneamente uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis

constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (SARMENTO, 2007, p. 35-36).

Isto é, a infância, muito longe de ser a idade do *não*, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho, é um grupo social formador de cultura, que deve ter seu reconhecimento social e político, favorecendo a constituição da existência da criança.

Assim, com a pesquisa de campo, pude problematizar práticas que são tão comuns, mas que muitas vezes não são percebidas; pude compreender como as sombras do professor são reproduzidas em sala de aula e que o professor não se dá conta. Pude também fazer uma conexão entre a realidade em processo, com diversos autores, formando uma “rede” de saberes que atravessam o cotidiano escolar.

Algumas dificuldades foram encontradas no desenvolvimento deste trabalho, pois o material teórico referente à intuição é escasso, havendo muita alusão ao tema em livros de auto-ajuda que não condizem com a concepção por mim abordada. Além disso, devido ao limitado tempo da pesquisa de campo, não foi possível perceber os tipos psicológicos nos alunos, o que também não era a minha intenção, pois uma análise como essa demandaria um tempo maior de vivência com os mesmos. Porém, considero que o reconhecimento de que existem diferentes tipos psicológicos pode ser uma importante ferramenta para o professor entender as diferentes potencialidades, dificuldades e formas de aprendizado dos alunos. Além disso, seria fundamental se o professor conhecesse o seu tipo psicológico para que também possa compreender suas características, podendo tornar-se um sujeito mais completo e individuado. Contudo, estes aspectos poderão ser mais bem examinados em uma pesquisa futura.

Sendo assim, para proporcionar o pleno desenvolvimento da criança, considero que seja importante, primeiramente, dar visibilidade à mesma, com um ensino que a compreenda como um ser multidimensional e que favoreça a formação de sujeitos com uma visão realmente integral da educação. Um ensino que não se preocupe apenas com o desenvolvimento da função pensamento e a apreensão dos conteúdos escolares, mas que proporcione uma dimensão mais ampla das aulas, formando seres humanos mais saudáveis, afetivos, inteligentes, criativos e integrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n°. 52, fev., 1985, p. 103-107.
- ALMEIDA, Fernando José de. Na escola, tudo tem seu tempo. **Revista Nova Escola**. São Paulo, n° 223, ano XXIV, jun/jul, 2009.
- ASSIS, Regina de. Assistir desenho animado na TV... **Revista Nova Escola**. São Paulo, edição especial n°15, ago. 2007. p. 8-9. Entrevista.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988, 140 p.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n°. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 abr. 2010.
- _____. Resolução CEB n°. 1 de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de abr. 1999. Seção 1, p. 18.
- BORBA, Valdinéia; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. Afetividade no contexto da educação infantil. **30ª reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG, out. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2009.
- BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A construção amorosa do saber**: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana. São Paulo: Religare, 2003.
- CASTRO, Paula Almeida de. Corpo: rebelde ou docilizado? Uma análise etnográfica do controle na sala de aula. MATTOS, C. L. G.; FONTOURA, H. A. **Etnografia e educação**: relatos de pesquisa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009, 224 p.
- CELANO, Sandra. **Corpo e mente na educação**: uma saída de emergência. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.);_DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CUNHA, Marcos Vinícius da. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARCIA, Regina Leite. Discutindo a escola pública de Educação Infantil: a reorientação curricular. _____(org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GASPARELLO, Vânia Medeiros. Subjetividade e formação de professores: algumas reflexões a partir da psicologia analítica. **Revista e-Curriculum**. v. 2, nº. 3, dez. 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3160/2091>>. Acesso em: 15 out. 2010.

_____. Subjetividade e trans/formação de professores: um convite à reflexão a partir do uso de diários de itinerância. **III CIPA (Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica)**. Natal, RN, 2008.

GOMES, Denise Barata. Caminhando com arte na pré-escola. GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/1220>. Acesso em: 26 mar. 2010.

JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. Tradução de Frei Valdemar do Amaral, OFM. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____, C. G. **Tipos psicológicos**. Tradução de Lúcia Matilde Endlich Orch. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991^a.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

- LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 19, jan./fev./mar./abr. 2002, p. 20-28. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI_A.pdf Acessado em: 13/05/09.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006. 64 p.
- MARTINS, Ana Rita. Pesquisa com ritmo. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ano XXIV, nº. 222, maio 2009.
- MASSI, Cosme D. B. Educação Integral. **Revista CEPPG**, Catalão, GO, v.5, n. 9, p. 16-25, 2003. Disponível em: http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=cosme0001. Acesso em: 24 mar. 2010.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.
- OLIVEIRA, A. Machado; BIAZUS, M. C. Villanova. Uma abordagem sobre a intuição na instituição escola. **31ª Reunião Anual da ANPed**. Caxambu, MG, out. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4992--Int.pdf>. Acesso em: 14/08/10.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo, Ed. Ática, 2007. 120 p.
- POLATO, Amanda. Eu e você, você e eu. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ano XXIV, nº. 222, maio 2009.
- _____. É hora de modelar. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ano XXIII, nº. 210, março 2008.
- PUEBLA, Eugenia. **Educar com o coração**. 4 ed. São Paulo: Peirópolis, 1997
- ROSA, M. S. O. Corporeidade. FAZENDA, Ivani (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- ROSSINI, Maria A. Sanches. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- SAIANI, Cláudio. **Jung e a Educação: Uma análise da relação professor/aluno**. 3ª ed., São Paulo: Escrituras, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (In)visível**. São Paulo: Editora Junqueira Martins, 2007, p. 25-49.

SCARPATO, Marta Thiago. Educação Integral e prática docente. 2006. 128 f. Tese (Doutorado em Educação). **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp008408.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2009.

STOKOE, Patricia; HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.

TASSONI, Elvira C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **23ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, set. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>>. Acesso em: 08 nov. 2009.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZACCUR, Edwiges. Conta outra vez: a construção da competência narrativa. GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.