

# **Implicações do olhar psicopedagógico na prática pedagógica: as artes e o lúdico como caminhos para a construção do pensamento complexo**

## **Implications of the psychopedagogical eyes for teaching practice: the arts and games as recourses for the construction of the complexity of thought**

Anita Lilian Zuppo Abed<sup>\*</sup>  
Universidade Cidade de São Paulo

### **RESUMO**

Este artigo apóia-se na Pós-Modernidade para refletir sobre as contribuições da Psicopedagogia na construção da Escola do século XXI. Traçando uma retrospectiva histórica das concepções de conhecimento na Idade Média e na Idade Moderna, discute-se a sustentação da Psicopedagogia no paradigma da Pós-Modernidade e as suas implicações na transformação do processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Ancorada na concepção de complexidade, a Psicopedagogia oferece sustentação teórica para ações pedagógicas que objetivem a (re)integração das cisões decorrentes da Modernidade. Isso implica na busca por formas de se resgatar as diversas facetas do humano que haviam ficado do lado de fora da Escola e na valorização de processos metacognitivos tanto dos educadores como dos alunos. São pontuados alguns aspectos do dia-a-dia da sala de aula a serem repensados através do olhar psicopedagógico. A postura do professor e o uso da arte e do lúdico como recursos mediadores são apontados como caminhos para a transformação da prática pedagógica em direção à complexidade do pensamento.

**Palavras-chave:** Pós-Modernidade, Psicopedagogia, Complexidade, Sala de aula.

### **ABSTRACT**

This article relies on Postmodernit to reflect on the contributions of Psychopedagogy in the construction of the School of the XXI century. Drawing a historical review of the concepts of knowledge in the Middle Ages and Modern Age, discusses the support of Psychopedagogy in the paradigm of Postmodernity and its implications for the transformation of the teaching-learning in the classroom. Anchored in the concept of complexity, the Psychopedagogy offers theoretical support for pedagogical actions that aim to (re)integration of the divisions resulting from Modernity. This implies the search for ways to rescue the various facets of the human that had remained outside the school and the enhancement of metacognitive processes of both, educators and students. Some aspects are rated of day-to-day classroom to be rethought through the psychopedagogical eyes. The attitudes of the teacher and the use of art and games as mediators recourses

---

<sup>\*</sup> Psicóloga, Psicopedagoga e Mestre em Psicologia. Atuação em Psicologia Clínica e em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Psicopedagoga da Mind Lab Brasil; docente em cursos de Pós-Graduação em Psicopedagogia. E-mail: anitabed@gmail.com

are pointed out as ways for the transformation of teaching practice toward the complexity of thought.

**Keywords:** Postmodernity, Psychopedagogy, Complexity, Classroom.

## **Introdução**

Desde que o mundo é mundo, o Homem estabelece suas relações de formas diversas, organizando sociedades com os mais diferentes desenhos. Podemos, entretanto, localizar um denominador comum: a ânsia pelo conhecimento. Desde a manufatura dos mais primitivos instrumentos de caça, na pré-história, passando pelas diversas organizações sociais e sistemas conceituais já concebidos pelo Homem, uma marca constante na nossa espécie é a busca pelo conhecimento.

A necessidade de garantir a construção, o acúmulo e a transmissão dos conhecimentos produzidos são características constitutivas da raça humana. Eis a fundamental importância do papel da Educação para a Humanidade.

Na atualidade, a Educação é um grande desafio, pois vivemos tempos de profundas e aceleradas transformações mundiais, que implicam em novas necessidades sociais e em mudanças no papel da escola, que deve preparar a criança e o jovem para os desafios de um futuro desconhecido de uma sociedade em movimento.

Mas a Escola precisa também garantir que o conhecimento já construído pela humanidade não se perca. Percebo aí o grande dilema: como integrar a manutenção do antigo e a preparação para o novo? Como transmitir o conhecimento já existente e simultaneamente desenvolver o potencial criativo e o espírito crítico, a possibilidade de se adaptar rapidamente aos novos tempos? Como desenvolver pessoas capazes de construir esses novos tempos, os novos conhecimentos, a nova sociedade? Como ultrapassar o “ontem”, mas sem jogá-lo fora?... Que modelos criar, que modelos manter, que modelos transformar? Somos humanos, somos filhos do nosso tempo... Como realizar tais tarefas tendo sido educados na chamada “escola tradicional”, como foi a maioria dos educadores de hoje?

Este artigo pretende refletir sobre como o olhar psicopedagógico, ancorado no paradigma da Pós-Modernidade, pode colaborar na compreensão da conjuntura em que estamos inseridos e na busca de caminhos para nortear possíveis respostas para estas e outras tantas questões.

## **Modernidade e Pós-Modernidade**

Para refletirmos sobre os desafios da Educação, encarnada na prática pedagógica do professor na sala de aula, e sobre o importante papel da Psicopedagogia no momento atual, vamos nos apoiar no que vem sendo chamado de “paradigma da Pós-Modernidade”.

Antes, é necessário compreender o paradigma da Modernidade, que desde meados do século XVII norteou a sociedade ocidental pós-iluminista. Com a Idade Moderna nasceu o que ficou conhecido como “Ciência”, que por sua vez delineou o que seria socialmente considerado como conhecimento válido (o conhecimento científico) e qual seria o papel da escola (transmiti-lo). Para isso, precisamos voltar até a Idade Média...

Durante vários séculos, a sociedade ocidental europeia organizou-se em um sistema feudal caracterizado pelo fechamento e praticamente nenhuma mobilidade social. A sociedade medieval permanecia rígida em sua organização interna... O conhecimento também. No pensamento medieval havia uma instalação teológica das explicações das coisas: as respostas consideradas como válidas eram as pregadas pela Igreja, representando a Verdade de Deus, incontestável e absoluta.

A passagem da Idade Média para a Idade Moderna foi se estruturando em torno de uma nova forma de se conceber o que é conhecimento, mais precisamente o que deveria ser considerado como conhecimento válido. A “Ciência Moderna” surge com a grandiosa tarefa de “tirar o fogo dos deuses e entregá-lo à humanidade”: o saber saía do divino e se instalava no científico. Para “competir com Deus”, com o poder da Igreja, a Ciência Moderna precisava garantir verdades, ser absoluta e incontestável. Isso seria possível (pensava-se) a partir da

separação entre aquele que conhece e aquilo que deve ser conhecido. Esta separação (pensava-se) garantiria a neutralidade e objetividade do conhecimento, uma vez que o conhecedor era posto, com sua metodologia científica, acima do mundo a se conhecer, imune aos valores de seu contexto histórico e social.

Pensava-se... ou ainda se pensa? Ainda hoje, esta é a concepção que embasa as crenças da maior parte da sociedade (inclusive nos meios acadêmicos). Penso que a questão não é negar o modelo científico clássico, mas percebê-lo como uma representação social, um espelho de um momento histórico específico. Não sendo “o único modelo de ciência”, pode ser relativizado, estabelecendo-se os limites de sua aplicabilidade (e de não aplicabilidade), abrindo espaço para o nascimento de outros modelos que possam construir os conhecimentos que estejam fora destes limites.

O século XX, talvez o mais veloz em transformações já vividas pelo Homem, assistiu ao ápice das conquistas tecnológicas do modelo clássico de ciência. Os avanços dos meios de comunicação e de transporte diminuíram as dimensões do planeta, colocando a diversidade humana em contato. As concepções de universo ordenado e imutável, de neutralidade científica, de verdade única e de supremacia da razão, pilares da Ciência Moderna, segundo Edgar Morin (1999, 2000, 2001), não se sustentam diante da velocidade das transformações sociais, da pluralidade da produção cultural humana, do reconhecimento da condição histórica do Homem.

Nasce o paradigma pós-moderno da complexidade, que pensa a realidade como um interjogo de fatores que não podem ser compreendidos de forma isolada e descontextualizada, pois há uma multiplicidade de aspectos que se constituem mutuamente como uma complexa e dinâmica rede de interligações, em incessante processo histórico de construção e reconstrução.

Segundo Morin (1999, 2000), um dos pilares que edificou a Ciência é a separação entre o sujeito que conhece – *subjetividade* – e o objeto a ser conhecido – *objetividade*. Esta separação é acompanhada de uma série de cisões, com repercussões em diversos âmbitos da organização do pensamento ocidental (e na escola!).

A cultura se parte em dois blocos: humanística e científica. A primeira enfrenta as grandes interrogações humanas e favorece a reflexão e a integração pessoal dos conhecimentos; a segunda fragmenta as áreas do conhecimento e mergulha na descrição dos detalhes, acarretando um acúmulo de informações - “*parcelas dispersas de saber*” (MORIN, 2001, p.16). Sitiadas em seus reinos, uma cultura não valoriza a outra: “O mundo técnico e científico vê na cultura das humanidades apenas uma espécie de ornamento ou luxo estético. (...) O mundo das humanidades vê na ciência apenas um amontoado de saberes abstratos ou ameaçadores.” (MORIN, 2001, p.18.).

Para Morin (1999), o pensamento complexo da Pós-Modernidade resgata o caráter duplo do pensamento e do conhecimento que havia sido negado pela Modernidade. Segundo o autor, há dois modos de pensamento humano que, embora sejam antagônicos, são complementares entre si, dialeticamente interligados em uma relação complexa:

- Objetivando a **explicação**, o pensamento “empírico/técnico/racional”, dissocia, analisa, busca o uso técnico-instrumental das coisas, a objetividade, as leis gerais.
- Objetivando a **compreensão**, o pensamento “simbólico/mitológico/mágico” associa, relaciona, sintetiza, busca a dimensão humana, a subjetividade, a singularidade.

## Implicações no Âmbito Escolar

Na escola, vemos a Modernidade concretizada na supervalorização do pensamento “empírico/técnico/racional” e na negação do pensamento “simbólico/mitológico/mágico”. O foco na objetividade, no conhecimento consagrado pela Ciência Moderna como “o correto” traz, no mais das vezes, um esvaziamento de sentido para o aprendiz, que “aprende para tirar nota”... e depois esquece. Entretanto... concordo com Paul Ricoeur (1992, p.157):

*Sentir, no sentido emocional da palavra, é tornar **nosso** o que foi colocado à distância pelo pensamento em sua fase de objetivação. (...) A sua função é de apagar a distância entre o “conhecedor” e o “conhecido” sem cancelar a estrutura cognitiva do pensamento e a distância*

*intencional que isso implica. O sentimento não é contrário ao pensamento. É o pensamento que é legitimado como nosso.*

A teoria psicopedagógica (FERNANDEZ, 1987) ressalta a necessidade de resgatar a dimensão subjetivante do conhecimento, no sujeito que aprende, para que a real incorporação do conhecimento aconteça. Acredito que muitos alunos conseguem, por si mesmos, construir sentidos subjetivos para o conhecimento apresentado, transformando-os em elementos constitutivos de sua própria subjetividade... Muitos de fato aprendem, mesmo quando o conhecimento é transmitido da forma mais racional e neutra possível. Entretanto, acredito que o trânsito entre a “objetividade dos conhecimentos” e a “subjetividade dos alunos” não pode ficar a cargo do aluno: deve ser alvo da intencionalidade do professor. Em minha Dissertação de Mestrado (ABED, 2002), defendo que é papel do professor configurar situações em sala de aula que favoreçam a exploração e a integração entre as dimensões da “*explicação*” e da “*compreensão*”.

A escola deve transformar-se em direção à complexidade do conhecimento, abrindo-se para ir além do já estabelecido sem, entretanto, perdê-lo. É no espaço educacional que as novas ideias devem ser cultivadas, que devem ser formados cidadãos capazes de lidar com diferentes pontos de vista, aptos a dar continuidade à construção do saber humano, ampliando-o em múltiplas e infinitas direções, abarcando a riqueza e a diversidade da produção cultural humana. É no espaço educacional que os valores de igualdade de direitos, de justiça, de respeito pelas diferenças e de inclusão devem ser cultivados a partir de uma ação educativa democrática e igualitária.

Pós-Modernidade, portanto, não é apenas uma mudança paradigmática, mas política e ideológica. É transformação de postura. A escola pós-moderna não

pode ser vista apenas como um local de transmissão de informações, mas como...

*um local privilegiado de encontro, de interlocução, de questionamento, de construção e transformação do conhecimento. Conhecimento não só nos livros, mas nas experiências de cada um. Encontro não só de saberes, mas principalmente de pessoas, nas suas diversidades e nas suas riquezas pessoais e culturais. Um contato amoroso entre seres que preenchem a vida. (ABED, 2002:23.)*

O paradigma da Pós-Modernidade sustenta-se na concepção de complexidade. A palavra *complexus* significa, originalmente, “aquilo que é tecido junto”... Ou seja, trata-se de “cerzir os rasgos do tecido dos fenômenos”, que foram “recortados” pela Ciência Moderna, reintegrando os opostos, recompondo as partes, resgatando sua constituição... “O pensamento complexo é um pensamento que procura ao mesmo tempo distinguir (mas não disjuntar) e reunir.” (MORIN, 2000, p.209) Não se trata de negar as certezas e a lógica formal, mas de resgatar o tecido dinâmico constituído de certezas com incertezas, de identidades com contradições, apreendidas através do raciocínio lógico formal integrado a outras formas de se processar conhecimento – a arte, a filosofia, o lúdico, etc..

Não se trata de abandonar, de negar o já existente, mas de avançar e integrar o velho ao novo, flexibilizando o modo como o Homem se relaciona com o conhecimento, consigo mesmo e com o próximo. Assim, promover o desenvolvimento do pensamento complexo na escola significa criar um espaço educacional que mobilize a integração entre cognição e afetividade, entre as leis gerais e as especificidades da vivência individual, entre a objetividade e a subjetividade, entre o conhecimento organizado formalmente e aquele vivido informalmente, no dia-a-dia. É transitar entre arte e ciência, entre emoção e razão, entre reprodução e criatividade, enfim, entre as muitas polaridades que foram cindidas pelo Pensamento Moderno. Cabe à Educação resgatar o desenvolvimento do ser humano em toda a sua complexidade e diversidade, para que sejam ampliadas as suas possibilidades de criação de novos saberes e de novos caminhos.

## **A Psicopedagogia**

A Psicopedagogia faz parte deste movimento atual, “pós-moderno”, de busca pela compreensão global e integradora. Procura abarcar as várias dimensões da situação de aprendizagem, estudadas pelas diferentes ciências (Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Linguística, Neurologia, Filosofia, História, etc.), para formular e reformular seu corpo teórico e seu campo de atuação. Ao integrar as contribuições teóricas advindas dos vários campos das ciências em torno do processo de aprendizagem humana, a Psicopedagogia "cria" uma forma peculiar de olhar este processo, que se reveste de uma preocupação em resgatar o interjogo dinâmico e complexo de aspectos envolvidos na aprendizagem.

A partir do momento em que busca construir uma compreensão mais integradora do fenômeno da aprendizagem, o olhar psicopedagógico pode sustentar, tanto no âmbito teórico como prático, reflexões sobre vários aspectos: 1) Quem são os seres que se encontram na situação de aprendizagem? Como se constituem? Como se desenvolvem? 2) Como se dá o processo ensino-aprendizagem? Como se aprende? Como se ensina? 3) Como é este encontro? O que ocorre nas relações que se estabelecem entre aquele que ensina, aquele que aprende e o objeto de conhecimento? 4) Que objeto do conhecimento é este? Em que bases se constitui? 5) Quais são e onde estão localizados os fatores que levam às dificuldades de aprendizagem e/ou ao fracasso escolar? O que é “normal” e o que é “patológico” no processo de aprendizagem? 6) Qual é o papel do psicopedagogo e qual é a especificidade de sua intervenção?

As construções teóricas da Psicopedagogia, ancoradas na noção de complexidade, oferecem sustentação para o planejamento e a concretização de práticas pedagógicas que objetivem a (re)integração das cisões (nas pessoas, no conhecimento, na aprendizagem...) e o resgate das diversas facetas do humano que haviam ficado do lado de fora da Escola: a afetividade, o corpo, as artes, o lúdico, a criatividade...

Em consonância com o paradigma adotado, acredito que o aprender é um processo eterno e inacabado não só no aluno, mas também no professor. Na sua

prática, o professor possui uma coisa que é única: a sua experiência. O professor pode e deve ser um pesquisador de sua própria ação, um profissional que faz e que reflete e teoriza sobre o seu fazer.

Pensar o conhecimento como multifacetado (ao invés de “Verdades Absolutas”) liberta o professor para construir conhecimentos, integrando a sua prática aos suportes teóricos que lhe ajudem, como diria Morin, a “explicá-la” e a “compreendê-la”. O professor, na visão pós-moderna, não é simplesmente um técnico transmissor de informações, mas é um educador-mediador que cultiva a criação e a transformação dos saberes – nos alunos e em si mesmo. Isso implica na valorização de processos metacognitivos, tanto dos educadores (em relação às suas teorias, seus planejamentos, suas ações, suas formas de avaliação) como dos alunos (posicionamento crítico em relação ao conhecimento, desenvolvimento de habilidades, aprender a aprender...).

## **Caminhos para a Sala de Aula**

*Lançar um olhar psicopedagógico para o jogo de regras significa revestir este olhar de toda uma postura filosófica e teórica. Esta postura fica subjacente ao olhar, fica como que por trás dele. Vai impregná-lo de um modo peculiar de percepção, vai levar o observador a se abrir para notar certas características do jogo e do jogar e a ficar atento para certos detalhes, certos acontecimentos que, sem este olhar, talvez passassem despercebidos. (ABED, 1996).*

Este trecho de meu trabalho monográfico contém o embrião de uma ideia que venho desenvolvendo ao longo dos últimos anos: a teoria deve estar “atrás” dos olhos, não à sua frente! Quando a teoria fica “na frente dos olhos”, como se fosse uma lente, ficamos enrijecidos, só conseguimos enxergar aquilo que a teoria diz que devemos ver. Mas quando ficam “por trás do olhar”, como se fossem panos de fundo, os suportes teóricos enriquecem nossa percepção, abrem o nosso olhar para o infinitamente rico universo dos fenômenos.

Com o olhar enriquecido pelas preocupações filosóficas da pós-modernidade e contribuições teóricas da Psicopedagogia podemos nos lançar à tarefa de repensar as configurações do dia-a-dia da sala de aula. Convido o leitor a compartilhar de alguns pontos de reflexão que, a meu ver, merecem ser revisitados, pois podem indicar possíveis caminhos de transformação em direção a uma escola pós-moderna. Lanço algumas sementes de minhas inquietações para que possam, quem sabe, transformar-se em *nossas inquietações*, desencadeando processos de reflexão e de busca de mudanças de crenças, posturas e ações.

## **1. Dimensão paradigmática**

- Tomada de consciência dos valores subjacentes à prática pedagógica (visão de Homem, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem); visão crítica do fazer pedagógico; maior intencionalidade nas escolhas.
- Necessidade de estar atento às relações entre professor/aluno, aluno/aluno e professor/aluno/objeto do conhecimento. Ser um agente transformador dessas relações.
- Nas relações entre professor e alunos, promover tanto um espaço de autoridade (relação vertical) como também de colaboração e cumplicidade (relação horizontal).
- Nas relações entre os alunos e o objeto do conhecimento, possibilitar o movimento dinâmico, o pulsar, a busca do equilíbrio entre:
  - construção e manutenção;
  - produção e reprodução;
  - transmissão e descoberta;
  - conhecimento formal e informal;
  - liberdade e limites;

- criação e cópia;
- caos e organização;
- etc.

## **2. Dimensão espacial**

- Qual o sentido da configuração “carteira atrás de carteira”. Utilizá-la, se for o caso, de forma intencional.
- Novas configurações: duplas, círculo, cantos, em U, almofadas, uso de espaços externos, etc.. Intencionalidade: Para que atividades? Com que objetivos?

## **3. Dimensão temporal**

- No microcosmo da sala de aula, equacionar os tempos em função de uma leitura das demandas de cada turma e das exigências do programa a ser cumprido, buscando equilíbrio e integração entre estas duas forças.
- No macrocosmo da organização do tempo escolar (séries, salas multiseriadas, ciclos, progressão continuada, currículo). A serviço de quê? Com que objetivos? Vantagens e desvantagens? Com que resultados? Que objetivos devem ser repensados?

## **4. Dimensão metodológica**

- Desenvolvimento do indivíduo de forma global, em suas diversas dimensões.
- Diversificação nas atividades propostas. Coerência com os objetivos, buscando contemplar as diferentes inteligências, habilidades e potencialidades.
- Promover momentos de descoberta e criação, e *também* de organização, formalização, automatização de algoritmos e de procedimentos.

- Utilizar recursos alternativos (música, artes, jogos, corpo...) e também tradicionais (memorização de tabuada, questionário, lista de exercícios, aula expositiva...): diferentes atividades para contemplar diferentes objetivos.

a) *Experimentação e registro*

- formulação de hipóteses e de definições pessoais;
- apresentação do conhecimento formalizado, “oficial”;
- confronto entre o conhecimento construído pelo aluno e o conhecimento formal;
- passagem entre a linguagem cotidiana e a linguagem científica, integrando-as.

b) *Lúdico*

- não perder o caráter de brincadeira (prazer);
- *status* de recurso pedagógico através da mediação do professor;
- objetivos: desenvolver habilidades, construir conceitos, aplicar conhecimentos e métodos de raciocínio;
- planejar a sequência didática: 1) vivenciar inteiramente o momento lúdico; 2) problematizar; 3) registro livre e formulação de hipóteses; 4) mediações para a construção do(s) conceito(s); 5) voltar a jogar (agora com outro nível de consciência); 6) exercícios de fixação e automatização do conteúdo trabalhado.

c) *Recursos de arte*

- exploração das múltiplas linguagens (filmes, desenhos, contos, mitos, quadros, esculturas, etc.)
- proposição de múltiplas expressões (desenhar, construir uma história, uma música, uma poesia, uma imagem com colagem, escultura com massinha, argila, biscuit, etc.).

## **5. Dimensão avaliativa**

- Postura do professor como condutor do processo;
- que concepções que estão por trás da avaliação proposta (visão de Homem, de conhecimento, de ensino-aprendizagem);
- coerência do instrumento de avaliação com o trabalho pedagógico realizado - recursos e linguagens utilizados na construção do conhecimento que está sendo avaliado;
- avaliar é atribuir um valor em relação a algum parâmetro... Que parâmetros o professor está usando? São condizentes com o que foi trabalhado em sala?
- avaliar os alunos, mas também avaliar o próprio trabalho pedagógico;
- objetivos da avaliação: acompanhar a evolução de cada aluno e da turma no transcorrer do tempo e orientar as futuras ações do professor.

### **Finalizando...**

Concordo com Tardif (2003), que afirma que o saber profissional dos professores encontra-se na confluência entre vários saberes: os pessoais, advindos de sua história de vida; os ligados à sua própria história de escolarização; os oriundos de sua formação específica para o magistério e de suas “ferramentas” de trabalho (programas, livros didáticos, etc.) e, finalmente, os saberes provenientes de sua experiência profissional.

Segundo o autor, se por um lado o saber dos educadores é profundamente social, por outro é absolutamente singular, pois os professores são os protagonistas do processo, atores individuais que possuem e transformam os

saberes.

Espero que este ensaio possa ter colaborado, com os meus “saberes” pessoais, na (re)construção dos “saberes” dos educadores que, como eu, são inquietos, insatisfeitos, sempre em busca de novos “saberes”...

## Referências

ABED, A. L. Z. **Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso.** (Dissertação: mestrado). São Paulo: Universidade São Marcos, 2002.

\_\_\_\_\_. **O jogo de regras na Psicopedagogia clínica: explorando suas possibilidades de uso.** (Monografia). São Paulo: PUC, 1996.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MORIN, E. **O Método 3. O Conhecimento do conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_; LE MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Petrópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

RICOEUR, P. O Processo Metafórico como Cognição, Imaginação e Sentimento. In: SACKS, O. (org.) **Da Metáfora.** São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2003.