

**CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO**

**Curso de Psicopedagogia**

**Michele Kanashiro**

**UMA ANÁLISE FILOSÓFICA E PSICOPEDAGÓGICA SOBRE O USO  
DE JOGOS NAS AULAS DE FILOSOFIA  
DO ENSINO MÉDIO**

**São Paulo**

**2013**

**Michele Kanashiro**

**UMA ANÁLISE FILOSÓFICA E PSICOPEDAGÓGICA SOBRE O USO  
DE JOGOS NAS AULAS DE FILOSOFIA  
DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Psicopedagogia do Centro Universitário São Camilo, orientado pela Prof<sup>a</sup> Ms. Anita Lilian Zuppo Abed, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia.

**São Paulo**

**2013**

**Michele Kanashiro**

**UMA ANÁLISE FILOSÓFICA E PSICOPEDAGÓGICA SOBRE O USO  
DE JOGOS NAS AULAS DE FILOSOFIA  
DO ENSINO MÉDIO**

São Paulo, 25 de outubro de 2013.

---

Professora Orientadora: Anita Lilian Zuppo Abed

---

Professora Examinadora: Luciane Pedro

**Dedico às pessoas que se encantam  
em aprender algo novo todos os dias**

## **Agradecimentos**

Ao Centro Universitário São Camilo, instituição que me acolheu e propiciou a continuidade dos meus estudos nesta pós-graduação, pela bolsa de estudos que recebi ao concluir a graduação.

À coordenadora do curso, professora Luciane Pedro, pela dedicação ao Curso de Psicopedagogia, por toda orientação e acompanhamento.

À professora Anita Abed, cujas aulas vieram ao encontro dos meus anseios de educadora e despertaram em mim o desejo de iniciar esta pesquisa. Por ter aceitado orientar esta monografia, pelas suas pesquisas e publicações que compõem a bibliografia. Por toda experiência e conhecimento compartilhados.

À professora Eloisa Fagali, pelas aulas, pelo conhecimento compartilhado, pelos seus livros e publicações cujos estudos embasaram esta monografia.

Às colegas do curso, especialmente à Eliana, à Amarilis e à Elizabeth, pela amizade e pela dedicação contagiante.

Aos amigos, Ricardo, Rebeca e Rita, que me apoiaram desde o início e ao longo do curso. Agradeço pela amizade e pela dedicação como educadores que me inspiram.

Aos meus alunos, motivo de minha pesquisa, com os quais construo minha prática docente e aprendo a cada dia.

À minha família, pelo amor, apoio e compreensão, especialmente aos meus pais, meus primeiros educadores.

KANASHIRO, Michele. *Uma análise filosófica e psicopedagógica sobre o uso de jogos nas aulas de Filosofia no Ensino Médio*. 2013. 104f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação) – Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2013.

## **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo analisar, sob um viés filosófico e psicopedagógico, o uso de jogos nas aulas de Filosofia do Ensino Médio. A partir da experiência com jogos em minha prática docente, analiso a contribuição do lúdico como recurso no processo de ensino-aprendizagem e apresento um relato de experiência. Para a análise, parto do pressuposto de que a aprendizagem envolve diversos aspectos do ser humano, de modo que este estudo baseia-se nos fundamentos da Psicopedagogia, tais como a *multi, inter e transdisciplinariedade*. A fim de dialogar com os paradigmas da Pós-Modernidade, nos quais a Psicopedagogia está alicerçada, apresento principalmente a concepção de *complexidade* de Edgar Morin e a *Teoria do Estilos Cognitivo-Afetivos*, de Eloisa Fagali, baseada nos *Tipos Psicológicos* de Jung. Desenvolvo uma reflexão sobre as concepções do conhecimento ao longo da história, a fim de resgatar uma concepção que considere o ser humano em sua complexidade, em suas múltiplas dimensões, tais como a cognitiva, afetiva, psicológica e social.

**Palavras-chave:** Jogos. Ensino-Aprendizagem. Filosofia - Ensino Médio.

KANASHIRO, Michele. *An analysis philosophical and psychopedagogical about the use of games in Philosophy classes of Teaching Medium*. 2013. 104f. Conclusion of Course Work (Post-Graduation) – Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2013.

## **Abstract**

This work aims to analyze, under philosophical and psychopedagogical views, the use of games in Philosophy classes of Teaching Medium. From the experience with games in my teaching practice, I analyze the contribution of playful as resources in teaching and learning process and I present an experience's narrative. To the analysis, I assume or suppose that the learning involves different aspects of human being, the way that this study has grounds in fundamentals of Education, such as the multi, inter and transdisciplinarity. In order to talk with the paradigms of Post Modernity, in which Education is grounded, I present mainly the conception of Edgar Morin complexity and the theory of Cognitive-Affective styles, of Eloisa Fagali, based in Psychological of Jung Types, I develop a reflection about the conceptions of knowledge along of history in order to recover a conception that it considers the human being in their complexity and their dimension multiples, such as the cognitive, emotional, psychological and social.

Keywords: Games. Teaching and Learning. Philosophy - Teaching Medium.

**“Você pode descobrir mais sobre uma pessoa  
em uma hora de jogo do que  
em um ano de conversa.”  
(Platão)**

## Sumário

1 INTRODUÇÃO .....	9
1.1 O interesse no processo de ensino-aprendizagem .....	9
1.2 O contato com a Psicopedagogia.....	10
1.3 Sobre a pesquisa .....	12
2 O CONTEXTO DA PSICOPELAGOGIA: UM ESTUDO SOBRE A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NA HISTÓRIA OCIDENTAL.....	14
2.1 A concepção de conhecimento na Antiguidade.....	14
2.2 A concepção do conhecimento na Modernidade e na Idade Média .....	20
2.3 O pensamento pós-moderno.....	27
3 A PÓS MODERNIDADE E A PSICOPELAGOGIA .....	30
3.2 O alicerce da Psicopedagogia nos paradigmas da Pós-Modernidade .....	36
3.3 A teoria dos Estilos Cognitivo-Afetivos, de Eloisa Fagali, uma abordagem sobre os Tipos Psicológicos de Jung .....	42
4 O USO DE JOGOS NA EDUCAÇÃO .....	49
5 RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	55
5.1 Descrição do jogo utilizado no projeto.....	56
5.2 Aplicação do jogo: .....	57
5.3 Finalização do jogo com os alunos: .....	57
5.4 Análise do jogo e seus objetivos .....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	65
ANEXO I – MODELO DA CARTELA UTILIZADA NO JOGO _____	
ANEXO II – TEXTO UTILIZADO NO JOGO BINGO DE PALAVRAS	
ANEXO III – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA SOBRE O USO DE JOGOS COM ALUNOS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO	

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 O interesse no processo de ensino-aprendizagem**

O processo de ensino-aprendizagem sempre me encantou desde a infância, ainda que eu não tivesse consciência dele. Lembro-me que na pré-escola comecei a perceber como o aprender desvenda um “mundo” novo, apresenta novas possibilidades e ficava admirada com esses primeiros conhecimentos que construía. Não pude deixar de perceber também a importância do papel de cada professora nesse processo. Foi nessa época que despertou em mim o desejo de ser professora.

Ainda criança, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passei a vivenciar o quanto é prazeroso ensinar: ajudava os colegas a compreender alguma lição que não tinham entendido. Minha primeira alegria no processo de ensino foi aos 8 anos. Tinha acabado de concluir a segunda série (atual 3º ano do Ensino Fundamental), quando a mãe de uma colega ligou pedindo para eu explicar matemática para sua filha, que estava de recuperação por conta da dificuldade nessa disciplina. Na época não conhecia o jogo como recurso didático, então procurei outros meios de ensinar Matemática que fizessem sentido para minha colega, tais como imaginar situações, inventar personagens, entre outros que lhe despertassem o interesse. Ela fez a prova de matemática da recuperação e foi muito bem, passando para a série seguinte.

Esse desejo de ensinar continuou no Ensino Médio e no Ensino Superior, no qual fui monitora de algumas disciplinas no Curso de Filosofia. Ao concluir a graduação, em 2011, comecei a lecionar Filosofia para o Ensino Médio na rede pública, no início de 2012.

Para preparar as aulas, consultei publicações de livros e artigos cujo tema fosse “Filosofia no Ensino Médio”, alguns falavam do desafio que é lecionar a

disciplina, outros problematizavam se a disciplina deveria “transmitir” os escritos dos filósofos ou textos dos seus comentadores e outros ainda traziam longos textos como sugestão, mas não apresentavam recursos para o desenvolvimento da aula. Alguns estudos sugeriam planos de aula com discussões, vídeos e temas atuais. Com essa base preparava minhas aulas, mas sentindo que faltava algo.

## **1.2 O contato com a Psicopedagogia**

Meu primeiro contato com a Psicopedagogia foi quando terminei a graduação. Pesquisava algum curso relacionado com a Educação e chamou-me muita atenção a proposta da Psicopedagogia envolvendo várias áreas do conhecimento. Desde a época em que cursava a graduação considerava, em meus estudos, essa relação entre as diversas áreas do saber. Refletia sobre essa interligação entre áreas que, de algum modo, se completam e se entrelaçam. Conceber que as especificidades do conhecimento fazem parte de um todo faz-me pensar no desenvolvimento do ser humano em sua complexidade, ou seja, na riqueza de suas múltiplas dimensões: afetiva, cognitiva, psicológica, social e tantas outras.

Percebi que a proposta da Psicopedagogia vinha ao encontro do que eu estava buscando para agregar conhecimento à minha formação como professora. Era exatamente isso que eu desejava estudar e me aprofundar: uma área do conhecimento que integrasse várias áreas do conhecimento.

As disciplinas iniciais da Psicopedagogia conduziram-me a refletir sobre a singularidade de cada aluno, sobre o modo único e particular de cada um aprender, sobre como os aspectos afetivos e sociais estão diretamente relacionados com o sujeito que aprende e, então, sobre como é preciso considerar todos esses aspectos dentro de uma sala de aula.

Fui buscando desenvolver o olhar psicopedagógico nas aulas, diversificando os tipos de aulas e de atividades e reconhecendo nos alunos essa diversidade: um aluno que é mais visual, outro mais auditivo, ou ainda, um mais perceptivo, outro

mais lógico-racional. Esse olhar orientou-me tanto na prática de ensino, quanto nas avaliações e isso fez com que o vínculo com os alunos se estreitasse.

Todas as disciplinas iniciais da Psicopedagogia foram contribuindo para o desenvolvimento desse olhar que considera o aluno como um todo. No meio do curso, e final do meu primeiro ano letivo como docente, tive a disciplina “O uso de jogos na Psicopedagogia”, com a Prof. Anita Abed, na qual pude estudar e conhecer alguns tipos de jogos e compreender a riqueza desse recurso no processo de ensino-aprendizagem. Era o recurso que eu sentia que estava faltando na preparação de minhas aulas!

Na sala de aula, com meus alunos dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio, realizei o jogo “Bingo de Palavras”, de autoria da Prof. Anita e que conheci em sua aula. A sala foi organizada em grupos, cada grupo recebeu uma cartela com nove espaços em branco e nove pedaços de papel em branco, os grupos deveriam analisar um texto de filosofia e preencher os espaços com palavras retiradas do texto, estas deveriam ser anotadas também nos pedaços de papel, entregues para serem sorteadas. Os alunos foram orientados sobre as estratégias do jogo, por exemplo, escolher as palavras-chave, os conceitos principais do texto, aumenta a probabilidade maior de suas palavras serem sorteadas.

Percebi o quanto o jogo promoveu a interação entre os alunos e dos alunos com a aula. Houve interesse dos grupos em separar as palavras principais de um texto de filosofia e preencherem suas cartelas, alguns alunos logo perceberam as estratégias para aumentar a probabilidade de vitória. Foi notável como as várias dimensões interagem na situação lúdica, pois no jogo estão presentes o fator emocional, cognitivo, psicológico. Além da estratégia, a vitória no jogo envolvia também o fator sorte, com o qual os alunos precisaram lidar, o que lhes prepara para as situações reais da vida, pois esse fator está presente no dia a dia.

Essa primeira experiência com o jogo na Educação foi um dos fatores que me inspirou a iniciar a pesquisa. Outro fator foi o interesse em estudar alguns aspectos do entendimento que se teve sobre o ser humano ao longo da história, principalmente no que diz respeito ao seu modo de conhecer, para compreender o momento atual em que o lúdico, os jogos, são mais aceitos para o processo do ensino, o que não ocorria até certo tempo atrás.

Por um longo período, acreditou-se que os jogos eram apenas momentos de recreação, não possuindo nenhuma função em um ambiente de aprendizagem como a sala de aula. Se hoje vemos a contribuição desse recurso no processo de ensino-aprendizagem, cabe-nos perguntar as razões que motivaram algumas gerações de educadores a não aceitarem o seu uso. Conhecer esses motivos é fundamental para refletir sobre a prática atual com o uso de jogos e, inclusive, verificar sua legitimidade: se esse uso realmente contribui para o desenvolvimento do ser humano e como.

A Psicopedagogia apresentou-me esses dois principais fatores que motivaram o início dessa pesquisa: a experiência com o uso de jogos e o interesse em estudar a contribuição desse uso como recurso para a prática pedagógica, contextualizando esse recurso ao longo da história.

### **1.3 Sobre a pesquisa**

O objetivo da pesquisa é analisar o uso de jogos na sala de aula, propriamente nas aulas de filosofia do Ensino Médio, como meio para desenvolver a capacidade de relação interpessoal, comunicação e convívio social do aluno.

A pesquisa é um plano crítico-dialético que apresenta um relato de experiência em que se irá analisar a aplicação de um jogo em uma sala de aula do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública na região Leste da cidade de São Paulo. Por meio da experiência com a prática na sala de aula, a pesquisa reflete sobre o uso de jogos no contexto atual e dialoga com a tradição ocidental sobre alguns aspectos do modo de conhecer do ser humano, resgatando, por exemplo, como a tradição da Grécia Antiga valorizou e utilizou o lúdico, o simbólico e metafórico como recursos didáticos e meios verossímeis de transmitir uma realidade e construir o conhecimento.

O capítulo 1 apresenta o caminho percorrido que me levou a iniciar essa pesquisa, expõe o tipo de pesquisa, seu conteúdo e objetivo. O capítulo 2 realiza um resgate histórico sobre a concepção de conhecimento na Antiguidade, faz uma retrospectiva dessa concepção na Idade Média e na Modernidade, a fim de refletirmos sobre os paradigmas da Pós-Modernidade, no qual a Psicopedagogia se alicerça como área do conhecimento. O capítulo 3 apresenta o pensamento de Edgar Morin e sua concepção sobre o pensamento complexo, refletindo sobre os novos paradigmas da Pós-Modernidade. Para pensarmos em uma resposta concreta a esses paradigmas e a essas considerações, apresenta a teoria de Eloisa Fagali sobre os Estilos Cognitivo-afetivos, baseada nos tipos psicológicos de Jung. O capítulo 4 apresenta um estudo sobre o jogo como recurso para a educação, baseado nos autores Anita Abed e Lino de Macedo, que apresentam, por meio de suas pesquisas e publicações, a contribuição do jogo e do lúdico para a aprendizagem. O capítulo 4 é um relato de experiência que apresenta o uso do jogo “Bingo de Palavras” com uma sala do 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de Filosofia. Finalizo com algumas considerações sobre as contribuições da Psicopedagogia e, particularmente, do uso de jogos nas aulas de Filosofia do Ensino Médio para o processo de ensino-aprendizagem.

## 2 O CONTEXTO DA PSICOPEDAGOGIA: UM ESTUDO SOBRE A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NA HISTÓRIA OCIDENTAL

Neste capítulo, faço um resgate histórico sobre a concepção de conhecimento na Antiguidade Clássica, a fim de destacar alguns aspectos presentes na cultura grega antiga que contribuem para refletirmos sobre o modo como se tem concebido o conhecimento com base em paradigmas modernos. Essa análise histórica refere-se à tradição ocidental, visto ser nela que estamos inseridos e por ela construímos as noções de conhecimento e de ensino com as quais lidamos.

### 2.1 A concepção de conhecimento na Antiguidade

Ao pensarmos na concepção de conhecimento vigente em nossa cultura, principalmente quando se trata da educação nas escolas, verificamos que há uma valorização da razão em detrimento de outras dimensões do ser humano. A razão aqui destacada como a capacidade cognitiva e intelectual do ser humano que recebe, principalmente no ambiente escolar, um olhar mais atento do que outras capacidades do ser humano, tais como a intuitiva, a perceptiva ou a emocional.

Essa primazia da razão deve-se aos paradigmas modernos que ganharam força com o surgimento da ciência moderna, que analiso no próximo subcapítulo. Abordo aqui que nem sempre, na tradição ocidental, privilegiou-se o aspecto cognitivo do ser humano ao falar em conhecimento, como ocorreu na Modernidade na qual se defendeu a ideia de imparcialidade e neutralidade no conhecimento.

Por muito tempo esteve vigente uma leitura sobre o início da Filosofia que apresentava uma **visão moderna**, no sentido de analisar essa passagem com parâmetros do pensamento moderno. A leitura consistia em ver no surgimento da Filosofia na Grécia, século VI a.C, com os primeiros filósofos jônicos, uma ruptura

em relação ao pensamento mítico. Foi comum remeter-se ao surgimento da filosofia como uma passagem do mito à razão.

Vernant (1990) comenta como alguns pesquisadores chegaram a falar desse momento, no século VI a.C., como o surgimento do pensamento científico, que os filósofos jônios teriam aberto um caminho para a ciência seguir. “Na Escola de Mileto, o logos ter-se-ia pela primeira vez libertado do mito...” (VERNANT, p. 441, 1990). Porém, o autor analisa que o pensamento que ali surgiu é bem diferente da ciência moderna, não há ali um caminho para a ciência seguir. O surgimento desta implicou inclusive a negação daquele tipo de pensamento que considerava as coisas sensíveis, as emoções e tantos outros aspectos que a modernidade rejeitou.

Devido alguns problemas que a Razão apresenta, na contemporaneidade, foi necessário questionar se a racionalidade sempre foi concebida como tem sido pela Modernidade. Seria característica do conhecimento racional essa rejeição aos mitos, metáforas, valores e até crenças de uma época? “Nos últimos cinquenta anos, a confiança do Ocidente neste monopólio da Razão foi abalada. O pensamento racional volta-se para suas origens: interroga o seu passado para se situar, se compreender historicamente.” (VERNANT, p. 441, 1990)

Considerava-se que surgiu na Grécia uma razão incondicionada, despreendida totalmente do mito. Em uma ideia de progresso da razão ou do conhecimento, como se o mito fosse algo a ser superado. Como se essa leitura nos apresentasse os ganhos dessa “descoberta” do pensamento racional. Se considerarmos o início da filosofia nesses termos, acredito que teremos mais perdas do que ganhos. Desconsideraremos a razão, o sentido, presente no pensamento mítico-arcaico, antes do surgimento dos primeiros filósofos, e ignoraremos como a presença do *mytho*, a metáfora, permanece presente, enriquecendo a linguagem filosófica posterior.

Na Grécia Antiga, as discussões sobre a educação das crianças e jovens, a formação do cidadão, enfim a *paidéia*, passavam também pelas discussões sobre a cultura, sobre as questões psicológicas e políticas da época. Para essas discussões

era imprescindível um estudo sobre as emoções, sobre os hábitos que formariam vícios ou virtudes nos cidadãos.

Nas obras de Aristóteles há essa relação do conhecimento com a sensibilidade, como é possível ver logo no início da obra *Metafísica* (ARISTÓTELES, p. 3, 2002). Bem como é notável a relação da educação com as emoções, presente na obra *Ética a Nicômaco*. Essa obra analisa a formação da virtude moral que está diretamente ligada às emoções, às noções de prazer e dor, há nela dois tratados que se propõe a analisar a questão do prazer. Sobre as emoções, o filósofo afirma: “Por paixões entendo os apetites, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, a alegria, o ódio, o desejo, a emulação, a compaixão, e em geral os sentimentos que são acompanhados de prazer ou dor.” (ARISTÓTELES, p. 71, 1984)

No livro X, 1178a, Aristóteles relaciona as emoções<sup>1</sup> com a virtude moral:

Ligadas que são também às paixões, as virtudes morais devem pertencer à nossa natureza composta. Ora, tais virtudes são humanas; por conseguinte, humanas são também a vida e a felicidade que lhes correspondem. (ARISTÓTELES, p. 230, 1984)

A virtude moral está relacionada à nossa natureza composta que está em meio às coisas exteriores, ou seja, está relacionada com o meio em que vive e considera esse meio. Aristóteles fala em virtudes naturais e virtudes próprias, as primeiras se adquirem por hábito e a segunda não é possível sem a prudência, que é uma sabedoria prática (1144, b 17). Tanto a primeira quanto a segunda se desenvolvem segundo um *ethos*, segundo o meio e os costumes do qual o cidadão faz parte.

Vaz (1988) faz uma reflexão sobre a dialética ou fenomenologia do *ethos* segundo a qual o *ethos* (costumes) é fonte para a *praxis* (agir humano) e a repetição desta irá plasmar o *ethos-hexis*, que é o *ethos* como constância do hábito. Esses três momentos constituem uma circularidade desta fenomenologia, na qual o agir humano é uma mediação entre o *ethos* como costumes e o *ethos* como um hábito, uma possessão estável.

---

<sup>1</sup> O termo “emoções” (tradução de Marco Zingano, cujo comentário será citado), é usado também em algumas traduções como “paixões” (tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim), sendo sinônimos ao se referirem ao termo grego *pathos*.

Entre o processo de formação do hábito e o seu termo como disposição permanente para agir de acordo com as exigências da realização do bem, o *ethos* se desdobra como espaço da realização do homem, ou ainda como lugar privilegiado de inscrição da sua *práxis*. O espaço do *ethos*, enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído.

As virtudes morais estão ligadas às coisas externas, como afirma Aristóteles pertencem “à nossa natureza composta”. (ARISTÓTELES, p. 230, 1984). No trecho seguinte à explicitação sobre a relação das virtudes morais com as paixões, o filósofo comenta sobre a razão, afirmando que ela também necessita de bens exteriores a ela: “A excelência da razão é uma coisa à parte... Sem embargo, ela também parece necessitar de bens exteriores, porém pouco, ou em todo caso, menos do que necessitam as virtudes morais.” (ARISTÓTELES, p. 230, 1984). Há uma relação da razão com aquilo que lhe é externo, ainda que em proporção menor que as virtudes morais, já que estas são práticas e estão diretamente ligadas às emoções.

Para a formação moral do cidadão grego é fundamental a educação das emoções, essa dimensão do ser humano precisa necessariamente ser considerada. Tanto que se as emoções não estiverem bem preparadas para a razão operar, esta ficaria inativa, ou seja, sem efeito:

[...] as emoções têm de estar previamente educadas moralmente para que a razão possa acompanhá-las e lhes dar a reta direção... o imperativo moral será para Aristóteles sempre um ajuste, com vistas ao meio termo, das emoções já presentes, um contínuo no interior do qual a razão vai operar as necessárias divisões... (ZINGANO, p. 24, 2008)

A razão opera no ser humano que não está separado de seus aspectos emocionais. Na *Ética à Nicômaco*, 1179b, fica claro que apenas o uso da razão, sem considerar as emoções, não basta para educar o ser humano. O trecho da obra questiona que “se os argumentos bastassem por si mesmos, eles teriam feito jus a grandes recompensas”. (ARISTÓTELES, p. 232, 1984)

Se as emoções não forem trabalhadas, cuidadas e bem direcionadas, a operação da razão não é eficaz - consideração presente atualmente nas reflexões psicopedagógicas que envolve a multi e interdisciplinariedade. As diferentes

dimensões envolvidas no conhecimento estão presentes também nas obras de Platão, mestre de Aristóteles.

Platão, pensador grego do século IV a.C, escreve por meio de diálogos nos quais os personagens refletem sobre algum assunto e nesse processo constroem o conhecimento. Geralmente, Sócrates é o personagem que conduz o diálogo acerca de algum assunto, que muitas vezes é o próprio conhecimento<sup>2</sup>.

No diálogo Teeteto, 184 b-e, fica claro que o conhecimento se dá por meio da sensação, *aisthesis*. Primeiramente, o diálogo apresenta uma relação entre sensação e conhecimento, para em seguida confirmar e esclarecer que é por meio da sensação que se dá o conhecimento. (PLATÃO, p. 98 e 99, 2001)

É consenso entre os comentadores que as obras de Platão se organizam em três divisões: primeiro, os *diálogos da juventude*, compreendem os diálogos que apresentam algumas questões iniciais de sua filosofia e terminam em aporia, ou seja, sem uma conclusão definida; segundo, os *diálogos intermediários*, já apresentam algumas teorias e, terceiro, os *diálogos da maturidade*, que apresentam investigações mais complexas que solucionam alguns problemas apresentados pelo filósofo em diálogos anteriores.

No diálogo *Sofista*, pertencente aos *diálogos da maturidade*, Platão analisa a relação entre pensamento (*dianoia*) e discurso (*logos*). O conhecimento se dá no pensamento e se expressa com o discurso. Da capacidade do pensamento julgar, discernindo entre afirmações e negações, resulta em um juízo designado *doxa* (opinião). Essa *doxa* faz parte do processo do conhecimento, podendo ser verdadeira ou falsa, é uma conclusão do pensamento. Quando a *doxa* (opinião) recebe o intermédio da sensação, temos um outro aspecto nesse mesmo processo:

Quando há o intermédio da sensação (*aisthéseos*) este estado de espírito recebe corretamente o nome de *phantasia*. É possível verificar em Platão, esses distintos momento que caracterizam o discurso (*logos*): o pensamento, que é o diálogo da alma consigo mesma; a opinião, que é a conclusão do pensamento e a *phantasia*, que é a combinação de opinião e sensação. (KANASHIRO, p. 22, 2011b)

---

<sup>2</sup> Exemplos de diálogos cujo tema é o próprio conhecimento estão presentes nas obras *República*, *Mênon*, *Sofista*, entre outros.

É possível verificarmos que há uma diferença marcante em relação ao conhecimento tal como é concebido na modernidade. Para a tradição grega as capacidades intelectivas não excluem as capacidades da sensibilidade, tampouco as emoções como vimos em Aristóteles. O conhecimento, bem como a formação do cidadão que passa pela formação da virtude, se dão juntamente com as circunstâncias. Isso significa que a razão não prescinde dos sentidos, do contexto social, das emoções no processo de formação do ser humano.

Isso é muito notório na filosofia de Platão que realiza a exposição de várias de suas teorias por meio de metáforas. Por exemplo, na obra *A República*, Platão conta o mito do Anel de Gíges para refletir se as pessoas têm as mesmas atitudes quando estão sendo vistas pelas outras pessoas e quando não são vistas, para pensar a questão da justiça. Segue trecho do mito:

Ora, como os pastores se tivessem reunido, da maneira habitual, a fim de comunicarem ao rei, todos os meses, o que dizia respeito aos rebanhos, Gíges foi lá também, com o seu anel. Estando ele, pois, sentado no meio dos outros, deu por acaso uma volta ao engaste do anel para dentro, em direção à parte interna da mão, e, ao fazer isso, tornou-se invisível para os que estavam ao lado, os quais falavam dele como se se tivesse ido embora. Admirado, passou de novo a mão pelo anel e virou para fora o engaste. Assim que o fez, tornou-se visível... (PLATÃO, p. 57, 2008)

No Diálogo *Fédon*, o personagem Sócrates afirma que sua reflexão o levou a buscar “refúgio” nos argumentos, no discurso (*eis tous logous*) e procurar neles a verdade das coisas (*ton onton tén aletheian*). Para tal reflexão ele apresenta uma metáfora, comparando a situação de olhar para examinar as coisas, como um olhar direto ao eclipse do sol. Esse olhar direto pode gerar problemas, por isso precisamos de um apoio para investigar sobre as coisas, sobre a realidade, esse apoio seria o *logos*, o discurso.

Isso se dá no momento em que faz uma analogia com a atitude das pessoas que observam o eclipse do sol: algumas pessoas estragam a vista por não tomarem a precaução de observar a imagem do sol refletida na água. Nessa analogia, a imagem é a palavra que reflete a realidade. (KANASHIRO, p. 135, 2011a)

Nessa metáfora, Platão compara o sol com a realidade, afirmando ser importante ter a cautela de investigar essa realidade por meio de sua imagem que é a palavra (logos), que na metáfora é o reflexo na água. Sobre o assunto o autor Marcelo Pimenta Marques comenta:

As metáforas que Platão utiliza para dizer a participação refletem a re-semantização e a complexificação de um discurso cada vez mais reflexivo... A posição da questão da produção de imagens “na natureza” através do deus é um esforço de pensar este desdobramento reflexivo da própria realidade. (MARQUES, 2006, p. 349)

O autor reflete sobre o papel das metáforas no processo de significação da realidade, ou seja, como é possível significar as coisas por meio do recurso metafórico e também sua contribuição para a reflexão da linguagem. Ele apresenta a riqueza desse recurso no processo de construção do conhecimento.

Analisando ainda esse meio que Platão utiliza, o autor comenta que “desenhar cidades, pintar deuses, fabricar coisas com palavras, produzir discursos, imitar coisas e homens são modalidades reflexivas, modos de se pensar o real”. (MARQUES, 2006, p. 349). Segundo o autor, a imagem que a metáfora propicia é um desdobramento da realidade, um novo modo de se relacionar com ela e refletir sobre.

## **2.2 A concepção do conhecimento na Modernidade e na Idade Média**

Segundo Étienne Gilson, filósofo e historiador, a Idade Média não pôde deixar de considerar o conhecimento da antiguidade grega, já construído até então, pois muitos dos que iniciaram os primeiros escritos da Filosofia Medieval tinham um conhecimento proveniente da tradição grega antes de se converterem ao cristianismo e, para fundamentarem a nova concepção de conhecimento, utilizavam termos filosóficos dando-lhes um novo sentido.

O cristianismo é uma religião; empregando por vezes termos filosóficos para exprimir sua fé, os escritores sacros cediam a uma

necessidade humana, mas substituíam o sentido filosófico antigo desses termos por um sentido religioso novo. (GILSON, p. 15, 2007)

A afirmação de que a razão se submete à fé, à Revelação, é bem recorrente na Idade Média. Por exemplo, segundo Agostinho, um dos expoentes da Filosofia Medieval, a sabedoria é dada aos homens por revelação divina, seria uma graça concedida a alguns homens, e somente as pessoas escolhidas receberiam essa revelação. O filósofo, assim como outros de sua época, baseia-se na análise de escritos da Bíblia.

Segundo o autor (Gilson, 2007), os principais textos bíblicos estudados pelos filósofos medievais seriam o quarto evangelho, que faz alusão ao termo “*logos*” da filosofia grega, e as cartas de Paulo (o apóstolo). Sendo originário da Sicília, cidade aberta às influências gregas e tendo recebido essa formação, Paulo cita termos filosóficos e faz menção à sabedoria dos gregos ou dos pagãos, termo atribuído também aos filósofos. Gilson comenta que um dos trechos de Paulo é bastante citado pelos medievais para justificar que a razão deve ser subordinada à fé cristã: “Paulo conhece a existência da sabedoria dos filósofos gregos, mas condena-a em nome de uma nova sabedoria, que é uma loucura para a razão: a fé em Jesus Cristo.” (GILSON, p.19, 2007)

As ideias da Idade Média, tais como a subordinação da razão à fé, o conhecimento baseado na Revelação, os seus dogmas, apresentam alguns problemas que passaram a ficar mais evidentes com as novas hipóteses e descobertas científicas dos séculos XVI e XVII. O que traz grandes incertezas e questionamentos aos teóricos e estudiosos da época, entre eles Descartes.

Descartes pode ser considerado o fundador da Modernidade, apesar da mudança de pensamento da Idade Média para a Modernidade se dar por um processo de contínuas crises em relação ao pensamento do primeiro. Mas, por ter sido Descartes a elaborar e apresentar um novo método de pensamento e de conhecimento, totalmente inverso a tudo o que já havia sido elaborado até então pela tradição e contrário à concepção de conhecimento que caracterizava os períodos históricos anteriores, é um consenso considerá-lo o pai da Modernidade.

A fim de fundamentar um conhecimento baseado na razão do ser humano e não mais em Deus, como ocorria na Idade Média, o filósofo se preocupou em elaborar um método que assegurasse um princípio indubitável, ou seja, seguro e inquestionável para fundamentar o conhecimento. Na época de Descartes, o conhecimento ensinado na Escolástica já vinha apresentando alguns problemas. Para o filósofo, os conhecimentos dogmáticos e já formulados não se preocupam com o método segundo o qual se pôde conhecer, portanto não são seguros e válidos. A concepção de conhecimento medieval coloca a razão subordinada à fé e aos dogmas da Igreja, reformulando e comentando segundo a fé cristã tudo o que a tradição filosófica anterior havia elaborado.

Descartes estudou no Colégio Jesuíta de La Flèche, uma das melhores escolas da época, porém ele questionava o modo como o ensino era ministrado. O professor da Universidade de São Paulo, Franklin Leopoldo e Silva, em seu livro “Descartes – A Metafísica da Modernidade”, comenta que esse tipo de ensino descontentava o filósofo, pois se tratava de “um certo dogmatismo, que fazia o saber depender da autoridade, mais que do exercício independente da razão”. (SILVA, p. 15, 1993).

O descontentamento de Descartes em relação aos métodos herdados da Idade Média deve-se também a alguns problemas que o período em que vivia apresenta, tais como as descobertas científicas de Galileu e Copérnico, entre outras, que colocavam em dúvida toda a tradição da filosofia medieval que lhe era ensinada no tradicional Colégio Jesuíta. As novas descobertas da ciência moderna geraram uma crise em relação a todo conhecimento erguido na Idade Média.

Silva (1993) analisa essas questões presentes na época de Descartes. O autor comenta, por exemplo, como a hipótese de Giordano Bruno sobre um universo infinito era uma ameaça à diferença entre Deus e o Universo. O mundo era considerado finito, toda concepção do universo ordenado, o cosmo, tinha uma perspectiva finita, pois assim se podia ver uma ordem. Inclusive o movimento eterno era circular, porque havia um início e um fim que coincidiam. Esse caráter de finitude das coisas criadas enfatizava uma das características que a Idade Média atribuía a Deus: a de infinitude. Por isso a condenação de Giordano Bruno à morte na fogueira.

Ainda que a Igreja continuasse a aceitar oficialmente o conhecimento da tradição escolástica, os estudiosos da época já não o aceitavam, de modo que todas as novas questões eram objetos de discussão e a verdade teológica era contestada. Segundo o autor, houve uma desestruturação do conhecimento da tradição tomista-aristotélica<sup>3</sup>, “a contestação do geocentrismo inaugura uma crise na concepção da posição do homem no universo, pois o retira de sua posição central e o torna um ser relativo, entre muitos outros”. (SILVA, p. 23, 1993). Há uma crise no conhecimento: não se pode mais aceitar o conhecimento da Idade Média, como também não haveria um fundamento para o conhecimento se perdurasse a relatividade e as incertezas quanto a posição do homem no universo.

Descartes encontrava-se nesse contexto: entre os dogmas da Igreja que condenava qualquer teoria que lhe fosse contrária e as novas descobertas da ciência que abalavam as estruturas da concepção de conhecimento formulada até então pela Idade Média.

Descartes escreve um método que traz princípios do conhecimento moderno. Em seu livro “Discurso do Método”, ele prova como os sentidos nos enganam e como o pensamento, “o cogito”, é o único fundamento para o conhecimento. Ele afirma que seu objetivo é buscar algo que seja incontestável, um fundamento verdadeiro e, para alcançar esse objetivo, ele começa analisando o contrário, ou seja, tudo que gere dúvidas:

[...] por desejar então ocupar-me somente com a pesquisa da verdade, pensei que era necessário agir exatamente ao contrário, e rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, a fim de ver se, após isso, não restaria algo em meu crédito, que fosse inteiramente indubitável. (DESCARTES, p. 54, 1973)

Por meio dessa investigação, o filósofo argumenta como o sentido às vezes nos engana, assim também alguns paralogismos podem ser falsos, bem como os sonhos, pois se confundem com a realidade. Ao colocar tudo isso em dúvida e mostrar como eles podem nos enganar, não admitindo-os, portanto, para fundamentar o conhecimento, Descartes questiona que, se tudo isso lhe gera

---

<sup>3</sup> Expressão atribuída à filosofia de Tomás de Aquino, século XIII, um dos principais filósofos da Idade Média, que baseou suas teorias nos escritos de Aristóteles, comentando várias de suas obras.

dúvida, qual seria a única certeza que ele poderia ter. Conclui, então, que a única certeza é a de que duvida, ou seja, pensa e se pensa existe:

Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando esta verdade: *eu penso, logo existo*, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que eu procurava. (DESCARTES, p. 54, 1973)

Descartes inaugura um novo princípio para o conhecimento, diferente de toda a tradição antiga e medieval. Seu projeto recusa toda a tradição filosófica até então, reconstruindo o saber. Ele confere a primazia do conhecimento ao pensar, pois, segundo seu projeto, o pensamento, o *cogito*, é a única certeza que o homem tem, é ele o ponto de partida para toda a busca do que se pode chamar de conhecimento. O homem se dirigirá às coisas para conhecer a partir das ideias presentes no cogito, ou seja, é um conhecimento a priori: primeiro o homem tem as ideias e depois conhece as coisas. Essa proposta de Descartes é inversa a tudo o que a tradição concebia<sup>4</sup>.

Até então o conhecimento provinha da realidade, ou seja, das coisas externas ao homem, tanto na tradição grega quanto na medieval. Para os gregos, o conhecimento provinha dos sentidos e passava por um processo de abstração no intelecto (*nous*) para se formar os universais, os conceitos. O livro *Alfa* da obra *Metafísica* de Aristóteles inicia afirmando que todo homem tende ao conhecimento, prova disso é o seu amor pelas sensações, *aisthesis* (ARISTÓTELES, 2002). A palavra *aisthesis* está relacionada aos sentidos, a tudo o que está no plano do sensível, diferente do inteligível. Para a tradição grega o conhecimento se dá por meio da realidade, das coisas (*ta ontá*).

Assim também ocorre na Idade Média: esse movimento que vai das coisas para o conhecimento de Deus, nesse caso, é presente na tradição escolástica. Ainda que a verdade seja a Revelação cristã, o homem pode reconhecer a perfeição

---

<sup>4</sup> No subcapítulo 1.3., deste capítulo, será abordada a concepção de conhecimento na Grécia Antiga, delineando alguns aspectos de diferença em relação ao método moderno de conhecimento.

divina nas coisas criadas. Afirma Gilson (p. 20, 2007): "... é possível, para a razão humana, adquirir certo conhecimento de Deus a partir do mundo exterior".

Em ambas tradições não se questionava se o modo de conhecer as coisas é legítimo, por exemplo, se o modo como nossos sentidos captam a realidade é verdadeiro, aquilo que Descartes está desenvolvendo com o seu método. SILVA (1993) comenta as quatro regras do método cartesiano: a *clareza e distinção*; a *análise*, na qual deve dividir as dificuldades no conhecimento em tantas parcelas quantas forem necessárias para chegar a partes claras e distintas e solucionar o problema; a *ordem*, que deve conduzir os pensamentos por ordem, dos mais simples aos mais complexos, e a *enumeração* procede a revisões e enumerações completas.

Da *análise*, uma das regras do método resulta que o melhor modo de conhecer algo é dividi-lo em partes a fim de analisar cada uma dessas partes separadas. Esse método científico fragmenta as áreas do conhecimento, ocasionando o problema dos saberes super especializados.

Esse pensamento moderno do conhecimento científico permeia também as ciências humanas. Porém, isso é muito questionável: poderia o homem objetificar as ciências humanas, ou seja, o próprio homem, e manter uma neutralidade? Seria válido colocar essa relação nos termos "sujeito" e "objeto", no sentido estrito que pretendeu o pensamento moderno? Afinal seria preciso desconsiderar todos os sentidos, que nos enganam, como afirmou Descartes, e analisar racionalmente o objeto, que no caso das ciências humanas é o próprio homem. Seria possível? Há um paradoxo!

Esse pensamento influenciou diretamente a estrutura do ensino nas escolas, que se preocupavam apenas com o desenvolvimento cognitivo do aluno, como se fosse possível desconsiderar suas dimensões afetivas, psicológicas, sociais, entre outras. O professor tinha o papel de transmitir o conhecimento, não havia a preocupação do vínculo entre professor e aluno. Pretendia-se uma neutralidade nessa relação. Hoje, é consenso que esse vínculo é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

A característica de impessoalidade do método moderno também atinge as pesquisas, que deveriam mostrar essa mesma neutralidade, inclusive nas ciências humanas. Havia uma exigência da escrita em terceira pessoa, como se o pesquisador não estivesse inserido em um contexto, como se ele visse tudo de cima ou de fora desse contexto e, ainda, como se não fosse relevante conhecer sua singularidade e seus pressupostos construídos por meio de sua vivência. Por isso a escolha de escrever essa pesquisa em primeira pessoa. Este modelo de conhecimento baseado na neutralidade do sujeito que conhece está sendo desconstruído. As reflexões atuais, tanto na área da educação quanto em outras áreas do conhecimento, principalmente nas ciências humanas, apresentam a inviabilidade em considerar que o conhecimento seja construído de modo neutro e imparcial.

Percebe-se, atualmente, a necessidade de contextualizar o conhecimento que está sendo construído com o seu meio social, com as questões humanas e culturais que o envolvem. A fenomenologia, que constitui a filosofia contemporânea, apresenta a impossibilidade de desvincular o sujeito de seu meio, de suas condições, ou seja, de seu ponto de vista. Isso mostra que o sujeito não prescinde de sua personalidade e ela dá sentido ao conhecimento que está sendo construído.

A experiência pessoal que está sendo resgatada contemporaneamente foi negada pelos paradigmas do pensamento moderno. Com o método cartesiano há uma distância entre corpo e pensamento, na sua terminologia entre a coisa extensa (*res extensa*) e a coisa pensante (*res cogitans*). Isso significa a separação entre sujeito e objeto. O sujeito do conhecimento, para Descartes, é o pensamento e sua substância é diferente das coisas materiais. Contrário àquilo que a tradição concebia, pois, até então, tanto quem conhece como as coisas que são conhecidas possuem aspectos sensíveis e inteligíveis.

Para a tradição tomista-aristotélica, o ser humano possuía tanto a característica sensível, quanto a capacidade de inteligência; assim como as coisas a serem conhecidas seriam dotadas de matéria e forma, passíveis, portanto, de serem conhecidas pela capacidade sensível e intelectual do ser humano. Isso significava que o “sujeito” e o “objeto”, da tradição vigente até a Modernidade, possuíam a

mesma substância, ainda que capacidades distintas ou, no termo de Aristóteles, potências diferentes.

No método do filósofo moderno, há uma separação e uma distância entre sujeito e objeto. O sujeito do conhecimento deve ser autônomo e de natureza puramente pensante, deve primeiramente afirmar essa natureza para que depois os objetos possam aparecer para ele, enquanto ideias ou representações. Sobre essa natureza do sujeito do conhecimento, Silva esclarece:

O que Descartes procura é atingir um certo conteúdo de representação abstraindo todas as condições materiais e psicológicas que poderiam influir no pensamento. A partir daí, é no próprio método que o sujeito visa a representação, mas no nível do pensamento, e não enquanto sujeito psicológico ou psicofisiológico. (SILVA, p. 32, 1993)

Diante desse privilégio do pensar como ponto de partida para o conhecimento, trazido pelo pensamento moderno, é necessário refletirmos as consequências dessa concepção em todos os campos do conhecimento, principalmente no que diz respeito às ciências humanas. No próximo subcapítulo, abordarei o pensamento pós-moderno que traz essa reflexão e problematiza tal concepção moderna.

### **2.3 O pensamento pós-moderno**

A Pós-Modernidade busca reintegrar as partes do conhecimento que foram fragmentadas na Modernidade. Para a compreensão dos paradigmas pós-modernos no qual a Psicopedagogia se enraíza, é imprescindível o entendimento daquele tipo de pensamento que esses novos paradigmas vêm desconstruindo, a saber, o pensamento moderno.

A Modernidade é caracterizada pela fundação do conhecimento científico, o conhecimento que divide o objeto em partes, as menores possíveis, a fim de conhecer especificamente cada parte. Aquilo que Morin chama de “saber fragmentado”:

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. (MORIN, p. 13, 2000)

Mas qual seria o motivo de dividir o objeto, de fragmentá-lo? O que legitimou essa divisão em tantas áreas do conhecimento, a ponto de não mais pensá-los como partes de um todo? Afinal, não é sem esforço que a Pós-Modernidade vem reintegrando essas áreas. O conhecimento científico dividiu tanto os saberes que por muito tempo houve uma grande dificuldade em pensá-los como partes que se integram e relacionam entre si.

Essa dificuldade de integração traz consequências ainda maiores quando se trata das ciências humanas, ou seja, quando o objeto é o próprio ser humano. Um ser complexo de múltiplas dimensões que foram pensadas separadas e, por muito tempo, “esquecidas” de serem integradas.

Um dos problemas que a modernidade apresenta é a separação entre sujeito e objeto, a dicotomia entre razão e sentidos, a primeira defendida por Descartes, filósofo moderno, como fundamento para o conhecimento (*res cogitans*) e o segundo refutado por ele como duvidoso e que não legitima o conhecimento assim como as coisas (*res extensa*). Mas qual seria realmente o problema na separação sujeito e objeto? Será que na Idade Média ou na Antiguidade não havia uma diferença entre sujeito e objeto? Não se colocava a questão do conhecimento nesses termos? E, se não, qual a necessidade ou motivo que a Modernidade teve para apresentar esse novo paradigma?

Se a Pós-Modernidade busca reintegrar os aspectos cognitivo, afetivo, emocional do ser humano, quando ele foi dividido e por quê? Atribui-se à Modernidade, mas se é ela responsável por essa divisão, cabe a dedução de que antes não era assim. Então como se concebiam esses aspectos do ser humano em outras épocas? Quais problemas a concepção de conhecimento anterior apresentou para ser substituída pelo conhecimento científico moderno? Interessa-nos conhecê-los para separar aquilo que foi problemático e resgatar aquilo que ficou perdido após o surgimento do pensamento moderno. Pois se a modernidade trouxe soluções para seu período, é inegável que trouxe consequências que precisam ser repensadas.

O pensamento pós-moderno repensa a concepção moderna de separação entre razão e sensação, resgatando uma concepção antiga de que o conhecimento ocorre no nível cognitivo juntamente com os sentidos. Cabe aqui a consideração de que a concepção do conhecimento nem sempre constituiu-se por meio de paradigmas modernos, pelo fato de esse ser o mais vigente em nossa cultura, muitas vezes o aceitamos como pressuposto para nossas ações, principalmente quando o assunto se relaciona diretamente com o conhecimento como é o caso da educação.

No próximo capítulo, analiso a relação entre os paradigmas pós-modernos e a Psicopedagogia, como área do conhecimento que se alicerça sobre esses paradigmas. Há um resgate da concepção de conhecimento na Antiguidade, na qual vários aspectos do ser humano eram considerados ao se pensar na formação do cidadão, tais como as diferentes inclinações e aptidões de cada cidadão, que hoje chamaríamos de diversidade de singularidades. Nessa concepção consideravam-se as emoções, as paixões, o amor pelo conhecimento como requisito fundamental para aprender, que hoje chamamos de dimensão afetiva e, por causa dessa riqueza de considerações, vários modos de ensinar eram utilizados, tais como os jogos, as metáforas, o lúdico.

### 3 A PÓS MODERNIDADE E A PSICOPEDAGOGIA

É possível analisarmos que o pensamento ocidental, que surge na Grécia Antiga, traz consigo a possibilidade de construir o conhecimento considerando as crenças, as intuições do espírito humano, as metáforas, o lúdico, que enriquecem o pensamento e o próprio conhecimento. Todo o ensinamento, a formação do cidadão grego, a *paidéia*, que passa principalmente pela formação da *areté* (virtude), estuda as emoções, as paixões humanas e percebe que sem a disposição das emoções, sem o direcionamento delas para o interesse em aprender, toda a operação da razão é ineficaz.

Com a cisão entre sujeito e objeto, na Modernidade e com a fragmentação entre os objetos e, assim, entre os saberes, todas essas dimensões do ser humano passaram a ser estudadas e consideradas isoladas uma das outras. Sobre isso Morin reflete:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. (MORIN, p. 14, 2000)

O atual contexto pós-moderno é marcado pelo conceito de complexidade, busca-se a integração de diversas áreas do conhecimento que correspondem às mais variadas dimensões do ser humano, que não estão justapostas entre si, mas que se entrelaçam. Esse pensamento complexo tem como desafio interligar as partes do conhecimento que foram fragmentadas na Modernidade.

No subcapítulo seguinte abordarei os paradigmas pós-modernos como alicerces da Psicopedagogia, enquanto área do conhecimento. Para pensar esses paradigmas, utilizarei a teoria de Edgar Morin sobre o pensamento complexo e, como prática desses paradigmas na educação, abordarei a teoria de Eloisa Fagali sobre os diferentes Estilos cognitivo-afetivos, baseada nos tipos psicológicos de Jung.

### 3.1 O Pensamento complexo: paradigma da Pós-Modernidade

Os paradigmas pós-modernos buscam desconstruir os paradigmas da Modernidade, por isso se faz necessário nos remeter a esta para compreender aquela. O pensamento complexo que a Pós-Modernidade nos apresenta é uma resposta aos problemas gerados por uma fragmentação entre os saberes, que se deu na Modernidade. Morin (2003) afirma que a hiperespecialização nos impede de ver o global, pois este está fragmentado por aquela. Trata-se de uma especialização que se fecha no seu objeto de estudo e não se relaciona com o todo, não se situa em relação a ele.

As diferentes especialidades, que foram separadas e pensadas isoladamente uma das outras, têm como objeto de estudo apenas uma parte do contexto no qual são tecidos juntos. Na realidade não há essa separação, diversos aspectos estão presentes simultaneamente. O pensamento consegue analisar de modo separado o que, na realidade, está tudo junto! Como método de análise isso é válido, porém é necessário voltar a situar as partes em seu contexto para que sua aplicação no contexto real faça sentido.

É fundamental a compreensão de que a separação é possível no plano do pensamento, mas não ocorre na realidade. Separam-se as partes para estudá-las, aprofundá-las e, após essa análise, é necessário que volte a situá-las no todo do qual fazem parte. Essa análise ocorre de modo abstrato, para fins de estudo e, portanto, não deve ser aplicada essa fragmentação nos contextos cotidianos.

A principal crítica direcionada ao método científico moderno é a de que ele se especializou tanto nas análises e abstrações que se esqueceu de retornar à realidade e fazer correspondência com seu contexto do qual partiu. Sobre esse problema do conhecimento científico, Abed (2002) reflete:

O conhecimento fica perdido, afogado em meio a tanta informação, impossibilitando que se organizem e que se relacionem em seus contextos. As questões humanas ficam esvaziadas das conquistas científicas, enquanto que estas últimas se tornam tecnicistas, esvaziadas de sentido humano. Sitiadas em seus reinos, uma cultura não valoriza a outra. (ABED, p. 10, 2002)

Essa cisão do conhecimento científico acaba permeando diversas áreas, inclusive as ciências humanas, a educação que, como não poderia deixar de ser, enfrentam e questionam os problemas que esse tipo de pensamento acarreta. Na área da educação, há uma divisão entre disciplinas que não se relacionam entre si, são ensinadas separadas umas das outras sem correspondência alguma, o que dificulta a aprendizagem, pois não têm referência com o contexto. Desse modo, “o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’, isto é complexo, segundo o sentido original do termo” (MORIN, p. 14, 2003)

Para Morin (2003), o desafio atual da globalidade é um desafio da complexidade. Se o pensamento moderno dividiu as áreas do conhecimento e trouxe um problema por não interligá-los, por não pensá-los juntos novamente, contextualizando-os, então esse é o desafio atual! Não se trata de substituir a ciência moderna, mas de repensá-la, utilizando os saberes que foram produzidos nas especializações, com base no método científico, e interligar esses saberes situando-os na dinâmica de seus contextos, com suas riquezas, diversidade e *complexidade*.

A palavra *complexus* significa, originariamente, “aquilo que é tecido junto”. Não se trata, como bem mostram as citações acima, de negar a ordem, de negar a lógica formal ou de negar a separabilidade – e todo o conhecimento e avanço tecnológico que se construiu e ainda se constrói sobre o edifício da Ciência Clássica – mas de resgatar o tecido dinâmico constituído e constituente de certezas com incertezas, de identidades com contradições, apreendidas através do raciocínio lógico formal integrado a outras formas de se processar conhecimento. (ABED, p. 12, 2002)

A complexidade consiste em pensar a realidade que é tecida como um todo e se constitui no entrelaçamento de diferentes aspectos. Diante da diversidade de saberes há uma necessidade de contextualizá-los, pois eles são inseparáveis. Eles compõem um todo que apresenta essa complexidade, as partes são tecidas juntas, de modo simultâneo e interligado.

Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade. (MORIN, p. 14, 2003)

Diante dessa diversidade que compõe o tecido, não há como conceber apenas um tipo de conhecimento, ou seja, não é possível conceber que apenas um método científico, como pretendia Descartes, dê conta de abordar as diversas áreas. Diversos componentes que constituem um todo, a saber, “o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico” (MORIN, 2003, p.14). Esses componentes podem ser concebidos por diversos modos de conhecer e podem ser usados diferentes tipos de linguagem para transmitir esses conhecimentos.

Rubinstein (1999) observa que o fracasso escolar se manifestou primeiramente nos problemas de linguagem. Por isso os educadores passaram a perceber a necessidade de criar um vínculo afetivo com o aluno utilizando a linguagem como uma mediação, até como uma “técnica terapêutica” para se aproximarem das dificuldades dos alunos. Há vários recursos que a linguagem dispõe para se referir aos mais diversos aspectos da realidade, para tornar essa realidade acessível e interessante no processo de aprendizagem.

Além da linguagem lógica formal há outras formas de linguagem, tais como a “linguagem imagética, a linguagem corporal, a linguagem poética... A linguagem metafórica.” (ABED, 2004, p. 3) Todas essas formas de linguagem são válidas e nos aproximam dos diversos componentes que constituem o todo, cada uma de um modo peculiar e próprio. Sobre ela, a autora comenta:

A metáfora é uma figura de linguagem em que há uma transposição de sentidos – do literal para o figurado – a partir do estabelecimento de uma relação de semelhança. Nesta transposição, instaura-se uma aproximação, um encurtamento do espaço lógico entre dois campos semânticos diferentes, criando-se uma inovação semântica. A metaforização é, portanto, um ato de criação de novos sentidos semânticos a partir da aproximação metafórica entre o literal e o figurado. (ABED, p. 3, 2004)

A autora aborda como a metáfora cria novos sentidos semânticos, como ela consegue aproximar a transmissão de informações, que seria o sentido literal, por meio do sentido figurado com o uso de imagens criando sentidos e interagindo com os sentimentos. Rompe, portanto, uma dicotomia entre o cognitivo e o emocional.

A metáfora é uma linguagem muito rica que em muitos momentos não foi considerada pela tradição filosófica como conhecimento. Porém, atualmente,

principalmente após as críticas e refutações ao paradigma da Modernidade, ela é reconhecida como um modo único de transmitir certos aspectos da realidade. Ricoeur (2005) faz uma análise da metáfora dentro de algumas concepções da linguagem ao longo da tradição filosófica.

[...] a metáfora é o processo retórico pelo qual o discurso libera o poder que algumas ficções têm de redescrever a realidade. Ligando dessa maneira ficção e redescrição, restituímos sua plenitude de sentido à descoberta de Aristóteles, na Poética de que a *poiesis* da linguagem procede da conexão entre *mythos* e *mímesis*. (RICOEUR, p.14, 2005)

Ricoeur (2005) faz um resgate de uma análise de Aristóteles sobre a linguagem, na qual o filósofo grego afirma que a *poiesis* da linguagem procede da conexão entre *mythos* e *mímesis*. A palavra *poiesis* vem do verbo grego *poien* que significa literalmente “fazer”, no sentido de “fabricar”. Isso significa que o “fazer” da linguagem, ou seja, o “produzir” linguagem procede de uma conexão entre *mythos* e *mímesis*, dois termos bastante significativos e discutidos ao longo da tradição filosófica ocidental. Ricoeur (2005) atribui à primeira uma ficção e à segunda uma redescrição:

Dessa conjunção entre ficção e redescrição concluímos que o lugar da metáfora, seu lugar, mais íntimo e mais último, não é nem o nome, nem a frase, nem mesmo o discurso, mas a cópula do verbo ser. O “é” metafórico significa a um só tempo “não é” e “é como”. (RICOEUR, p. 14, 2005)

A *mímesis*, concebida por Ricoeur como redescrição, é um modo novo de descrever a realidade, é uma palavra usada para se referir às representações artísticas de todos os tipos, inclusive à arte da palavra, refere-se a uma representação da natureza. Gagnebin esclarece:

[...] na época de Platão, a “representação” artística em geral é chamada *mímesis*. A tradução por “imitação” empobrece muito o sentido. Os gregos clássicos pensam sempre a arte como uma figuração enraizada na *mímesis*, na representação, ou melhor, na apresentação da beleza do mundo. (GAGNEBIN, 1990)

Platão conhece o poder da *mímesis* de envolver o pensamento, a imaginação e as paixões humanas, ele reconhece a força mimética na educação, por isso que,

ao mesmo tempo em que a *mímesis* está presente ao longo de sua filosofia, também está presente uma reflexão sobre seu uso<sup>5</sup>. O interesse dele era discernir a *mímesis* bem direcionada para transmitir uma boa educação e um mau uso da *mímesis*, sendo ela definida pela sua falta de ser, poderia ser usada para enganar e meramente persuadir, como ocorria em seu uso por parte de alguns sofistas da época. A preocupação do filósofo era com a educação e a formação do cidadão.

O que interessa, particularmente neste ponto, é perceber na *mímesis* esse caráter de seduzir e encantar. Assim como na Grécia ela era definida pela sua falta de ser, Ricouer (2005) analisa que a linguagem procede tanto da *mimética* quanto do *mytho* e que “dessa conjunção” se conclui que “o lugar da metáfora” é “a cópula do verbo ser”. A metáfora não tem ser, por isso é cópula, é uma ligação a algo que não é o ser do qual se tenta dizer, mas “é como”. Daí sua força de envolver a imaginação, as emoções e fazer sentido para quem ouve. Abed (2004) reflete sobre a riqueza da metáfora que envolve várias dimensões do ser humano para a construção do conhecimento:

A análise da utilização intencional dos recursos metafóricos ressaltou o seu valor como instrumento facilitador para uma compreensão “complexa” do objeto do conhecimento... Alimentada pelas contribuições de Paul Ricouer, foi possível conceber o conhecimento construído através da metáfora, articulando os pontos de vista da cognição, na esquematização de um novo conhecimento, da imaginação, na atribuição de imagem para esse conhecimento, e do sentimento, na dimensão de sua posse pessoal. (ABED, p. 7, 2004)

Esse é o desafio da educação atual: considerar cada aprendiz em suas múltiplas dimensões, envolvendo-as no processo de aprendizagem. Para isso é fundamental o desenvolvimento do pensamento complexo que reconhece as diversas áreas interligadas e recorre a elas para elaborar meios e recursos a fim de contribuir com a formação do pensamento e do conhecimento, de um modo mais dinâmico. Esse é o papel do ensino, como ressalta Morin (2003):

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma

---

<sup>5</sup> No livro X, da obra *A República*, Platão reflete sobre o uso da mimética e suas consequências na educação.

qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (MORIN, p. 16, 2003)

A educação deve direcionar seu olhar para a articulação entre os saberes, a integração entre as diversas disciplinas. Assim como a mente humana é capaz de conceber as áreas do conhecimento separadas, para analisar as partes, ela também tem a capacidade de contextualizá-las, situando nessa complexidade cujas partes são tecidas juntas. Segundo Morin (2003), essa qualidade “é fundamental da mente humana” e não pode ficar atrofiada.

O paradigma pós-moderno do pensamento complexo é o paradigma no qual a Psicopedagogia se constitui. Ela surge da demanda que a educação tem de articular várias áreas do saber para pensar numa questão que passa a ser o objeto de estudo da Psicopedagogia: o processo de aprendizagem, que precisa ser estudado tendo em vista as dificuldades de aprendizagem. No próximo subcapítulo abordarei o alicerce da Psicopedagogia no paradigma da Pós-modernidade.

### **3.2 O alicerce da Psicopedagogia nos paradigmas da Pós-Modernidade**

A Psicopedagogia possui o seu caráter inter e transdisciplinar, essas características que pertencem ao contexto da Pós-Modernidade no qual ela está alicerçada. O pensamento pós-moderno emerge da necessidade de integrar os saberes para pensar a complexidade do ser humano e do conhecimento, sendo, portanto, paradigma fundamental para a Psicopedagogia que reflete diretamente sobre ambos ao pensar o processo de aprendizagem.

É justamente essa inspiração pós-moderna que se faz presente no modo de a Psicopedagogia fazer pesquisa hoje. Em síntese, podemos dizer que o objetivo das pesquisas nessa área emergente é a articulação e a convergência do repertório conceitual e instrumental das diversas disciplinas que norteiam a prática psicopedagógica, construindo modelos explicativos mais integradores, realísticos e contextualizados dos processos de ensino-aprendizagem... (BOSSA, p. 46, 2008)

Os paradigmas da Pós-Modernidade buscam religar as áreas do conhecimento que se separaram a fim de se especializarem em seus próprios objetos de estudo, porém não voltaram a se relacionar com o todo do qual fazem parte e no qual possuem sentido. Como afirma Morin "...todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos" (MORIN, p. 14, 2003).

Fundamentada nos paradigmas pós-modernos, a Psicopedagogia se baseia em diversas áreas do conhecimento, tais como a Psicologia, Pedagogia, Biologia, Sociologia, Filosofia, Neurociência para desenvolver sua prática. Ela relaciona outras áreas do conhecimento, pensa tais áreas interligadas a fim de alicerçar sua prática psicopedagógica, pois possui um objeto de estudo que demanda a complexidade do estudo interdisciplinar, visto a complexidade e riqueza de seu objeto que é o processo de aprendizagem do ser humano, considerando principalmente as dificuldades de aprendizagem. Sobre essa interdisciplinaridade, Bossa afirma:

Os diversos autores que tratam da Psicopedagogia enfatizam o seu caráter interdisciplinar. Reconhecer tal caráter significa admitir a sua especificidade enquanto área de estudos, uma vez que, buscando conhecimentos em outros campos, cria o seu próprio objeto, condição essencial da interdisciplinaridade. (BOSSA, p. 6, 1994)

A Psicopedagogia se constitui realizando aquilo que Morin apresentou como desafio da Pós-Modernidade: o diálogo das partes que formam um todo, ou seja, a interligação entre várias áreas do conhecimento a fim de se situarem em relação ao todo do qual fazem parte.

Bossa (1994) observa que o termo Psicopedagogia sugere uma aplicação da Psicologia à Pedagogia, porém analisando seu principal ponto de partida, a aprendizagem humana, e seu objeto de estudo, nota-se que ela não se limita à aplicação de uma área à outra.

Não se trata de uma justaposição entre áreas do conhecimento ou de uma aplicação de área em outra. A Psicopedagogia não se restringe apenas à essas duas áreas do conhecimento. Ela considera o conhecimento de várias outras áreas que se referem ao ser humano em suas dimensões sociais, políticas, históricas,

psicológicas, biológicas, afetivas e cognitivas. Portanto, não há simplesmente a aplicação da Psicologia à Pedagogia, como um diálogo entre duas áreas do conhecimento. É possível verificar que a Psicopedagogia se volta a um objeto de estudo próprio e constitui sua própria teoria fundamentada na interdisciplinaridade. Sobre essa interseção que a Psicopedagogia admite em sua constituição, Bossa reflete:

Ao admitir essa interseção, não nos resta outra alternativa senão abandonarmos a ideia de tratar a Psicopedagogia apenas como aplicação da Psicologia à Pedagogia, pois, ainda que se tratasse de recorrer apenas a estas duas disciplinas (o que não creio) na solução da problemática que lhe deu origem – os problemas de aprendizagem – não seria como mera aplicação de uma a outra, mas sim na constituição de uma nova área que, recorrendo ao conhecimento dessas duas, pensa o seu objeto de estudo a partir de um corpo teórico próprio, ou melhor, que busca se constituir. (BOSSA, p. 6, 1994)

Bossa analisa que mesmo que a Psicopedagogia se restringisse a apenas essas duas áreas, ainda assim não seria uma aplicação de uma à outra, mas seria para se basear no conhecimento de ambas a fim de constituir seu próprio campo de atuação. Porém, na verdade o que a constitui é o caráter interdisciplinar. Além da Psicologia e da Pedagogia, ela recorre a outras áreas para formar seu próprio corpo teórico, ou seja, para se constituir enquanto área do conhecimento.

Penso que a Psicopedagogia, como área de aplicação, antecede o status de área de estudos, a qual tem procurado sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar seu campo de atuação, e para isso recorre à Psicologia, Psicanálise, Linguística, Fonoaudiologia, Medicina, Pedagogia. (BOSSA, p. 6, 1994)

Na constituição da Psicopedagogia como área do conhecimento, ela delimita seu objeto. Vários autores abordaram essa questão dando sua contribuição quanto a concepção deste objeto. Bossa analisa várias concepções e chega a conclusão que há um consenso que o objeto de estudo da Psicopedagogia é a aprendizagem humana, visto que sua demanda inicial foi o problema de aprendizagem. (BOSSA, p. 9, 1994)

Diante dessa demanda, há uma necessidade de pensar o processo de aprendizagem, os fatores internos e externos ao ser humano que participam desse processo.

Bossa afirma que a prática psicopedagógica possui um caráter clínico, ou seja, de tratamento, e um caráter preventivo. No caráter clínico, o profissional deve considerar características pessoais do sujeito, sua história, “compreender o que o sujeito aprende, como aprende, e por que”, bem como aspectos da relação do psicopedagogo com o sujeito, de modo a favorecer a aprendizagem deste. No enfoque preventivo, deve-se estudar a instituição, avaliando os processos didático-metodológicos e a dinâmica da instituição que interfere na aprendizagem. (BOSSA, p. 12, 1994)

Rubinstein (1999) também reflete sobre a constituição da Psicopedagogia diante da necessidade de pensar os problemas do processo de aprendizagem. A autora comenta que a princípio o que surgiu foi uma característica de cuidado e preocupação, em muitos educadores idealizadores e utópicos, com as dificuldades de aprendizagem.

[...] já no século XIX, havia uma intervenção pedagógica curativa para atender a todas as áreas de desadaptação e deficiência infantil. No início do século XX, na Europa Central, também a atitude dos pedagogos se modifica-se graças à Psicanálise: “O juízo de valores é substituído por uma atitude de compreensão” (MERY apud RUBINSTEIN, p. 18, 1999)

Houve uma atitude por parte dos educadores que foram buscar novos conhecimentos para orientarem sua prática, visto que as dificuldades de aprendizagem com as quais se deparavam eram as mais diversos e exigiam conhecimentos outras áreas, além da Pedagogia e da Psicologia, pois se poderia pensar em problemas neurológicos, orgânicos, deficiências, desnutrição, entre outros. Rubinstein (1999) aborda como a Medicina contribuiu organizando e dando nomenclaturas aos fracassos escolares que foram surgindo e como foi importante o trabalho de alguns educadores que consideraram todo o conhecimento vindo da Medicina para iniciar um trabalho de reeducação diante das dificuldades:

Dar um nome para os desvios foi, durante algum tempo, a forma que se encontrou para, “talvez”, desculpar o aprendiz e, quem sabe, as

outras instituições que poderiam, de certa forma, ter contribuído para a ocorrência do problema. Essa modalidade terapêutica enfatizava os recursos pedagógicos que melhor pudessem ajudar o aluno com dificuldades. (RUBINSTEIN, p. 18, 1999)

Os reeducadores passaram a considerar os estudos vindos da Medicina, praticando uma educação terapêutica, passaram a adaptar novos meios a fim de diminuir os fracassos escolares, utilizaram novos exercícios, novos testes a fim de constatarem as eficácias dos métodos e, além disso, passaram a perceber como o vínculo entre o terapeuta e o paciente é fundamental para a melhora desse. Deste modo, também os educadores começam a valorizar a importância do vínculo na relação professor-aluno.

O século XX trouxe novos conhecimentos em suas diversas áreas do saber, conhecimentos estes que não passaram despercebidos aos educadores que buscavam novos meios de desenvolverem sua prática diante dos problemas que surgiam na aprendizagem. Nessa perspectiva, esses educadores trazem como características a flexibilidade, a mediação, a compreensão, passando a considerar a singularidade de cada aprendente.

Rubinstein observa que as primeiras preocupações dos reeducadores foram com os problemas relacionados à linguagem, pois este é o modo principal pelo qual o fracasso escolar se manifesta. (RUBINSTEIN, p. 20, 1999). Na Pedagogia Relacional da Linguagem que visa resolver as dificuldades de leitura e escrita, a linguagem é também um meio terapêutico para o reeducador lidar com o aprendente, pois toda relação deve envolver afetividade. Esse aspecto era observado pelo terapeuta a fim de tratar as dificuldades relacionadas à linguagem.

A Pedagogia Relacional da Linguagem foi, talvez, a mãe do modelo atual de Psicopedagogia, pois aponta para uma visão mais dinâmica na compreensão dos problemas de aprendizagem, que se manifestam por meio da linguagem, ao contextualizá-los na relação do sujeito com esse conhecimento. (RUBINSTEIN, p. 20, 1999)

Algumas características fundamentais da atitude do psicopedagogo já aparecem na Pedagogia Relacional da Linguagem, bem como estão presentes nas atitudes dos reeducadores que buscam encontrar caminhos para lidarem com os

problemas de aprendizagem que vão surgindo em suas práticas como educadores. Surge a necessidade da reeducação, considerando as particularidades de cada criança, de cada deficiência ou limitação.

Dessa demanda que muitos educadores passam a perceber e da necessidade de recorrer a diversas áreas do saber a fim de responder a essa necessidade, nasce a Psicopedagogia. Vários fatores contribuíram para constituir essa área do conhecimento, seja a sensibilidade de muitos educadores ao problemas de aprendizagem, seja o contexto da época, na segunda metade do século XX, no qual já emergia o desafio de um pensamento contextualizado. Vale ressaltar que os problemas trazidos pelo pensamento moderno já estavam sendo questionados e os paradigmas pós-modernos apresentavam a necessidade relacionar as áreas do conhecimento e pensá-las num todo.

Os educadores passaram a ser mais flexíveis quanto à sua postura e atuação. Com isso, passou-se a valorizar como a relação entre educador e educando interfere na aprendizagem do aluno, o vínculo afetivo que deve contribuir para o desenvolvimento do aluno, de modo que o educador e o psicopedagogo devem considerar essa relação, levando em conta a singularidade de cada criança. É fundamental considerar que há diversas dificuldades, bem como diversos modos de lidar com os problemas, pois diferentes são os modos de aprender.

O psicopedagogo, assim como todo educador, precisa considerar a particularidade de cada aprendente, suas potencialidades e seus limites, considerando que cada um possui diversos aspectos, tais como o social, o cognitivo, o psicológico, o afetivo e, portanto, o problema de aprendizagem não pode ser resumido a apenas um deles. Os paradigmas pós-modernos trazem o desafio de pensarmos o ser humano como um todo, em suas múltiplas dimensões, que estão interligadas. Esse é o objetivo da Psicopedagogia, enquanto área de conhecimento que se alicerça nesses paradigmas e enquanto prática psicopedagógica que lida com esse desafio de modo atuante, na teoria e na prática, a psicopedagogia lida com esse desafio diante da complexidade do seu objeto de estudo que é o processo de aprendizagem do ser humano.

Em síntese, o pensamento sistêmico de Edgar Morin esclarece a relevância dos paradigmas pós-modernos, principalmente para a educação. Alicerçada nesses

paradigmas está a Psicopedagogia que se constitui como área do conhecimento que, num caráter interdisciplinar, desenvolve sua teoria tendo em vista seu objeto próprio, a saber, o processo de aprendizagem. No próximo subcapítulo abordarei a contribuição da teoria de Eloisa Fagali, sobre os estilos cognitivos, baseados nos tipos psicológicos de C. Jung. A teoria de Fagali vem ao encontro tanto do pensamento complexo de Morin quanto do objetivo da Psicopedagogia em considerar as múltiplas dimensões do ser humano no processo de aprendizagem.

### **3.3 A teoria dos Estilos Cognitivo-Afetivos, de Eloisa Fagali, uma abordagem sobre os Tipos Psicológicos de Jung**

A teoria dos Estilos Cognitivo-Afetivos, de Eloisa Fagali, vem ao encontro do paradigma pós-moderno de complexidade e, deste modo, à necessidade da Psicopedagogia, que está enraizada nesse paradigma, de pensar as múltiplas dimensões do ser humano. Sua teoria considera a singularidade de cada indivíduo, o modo peculiar de cada pessoa lidar com a aprendizagem.

Apesar de se ancorar em outras referências teóricas, o estudo dos estilos baseia-se na abordagem junguiana. Segundo essa abordagem, há dois tipos de atitudes: a extrovertida e a introvertida. Na atitude extrovertida, a pessoa se movimenta mais para fora, na direção do meio externo. Na atitude introvertida, o indivíduo tende a se afastar das coisas externas, realizando um movimento em direção ao seu mundo interno.

Fagali (2010) comenta que “quando a introversão é mais atuante na vida do indivíduo, ou seja, é consciente, a extroversão é inibida e está portanto no nível inconsciente e vice-versa”. (FAGALI, 2010, p. 26) Essas duas atitudes, extrovertida e introvertida, Jung (1987) define como *tipos gerais de disposição*, que se caracterizam pela direção dada ao movimento, para fora em direção ao objeto ou para o mundo interno.

Fagali (2010) aborda que, segundo Jung, esses dois tipos formam combinações com quatro funções básicas que temos. Dessas quatro, duas funções são racionais: o pensamento e o sentimento, e duas funções são irracionais: a intuição e a percepção. O pensamento e o sentimento são racionais e opostos entre si. O pensamento é racional por ser lógico, referir-se ao cognitivo. O sentimento é racional por avaliar o gosto, aquilo que é subjetivo, propiciar valores. Já a percepção e a intuição são irracionais, trazem informações e não realizam julgamentos ou reflexões. A primeira nos fornece percepções através dos sentidos e a segunda capta o subliminar, é considerada uma percepção do inconsciente.

Cada uma dessas funções pode combinar com a atitude introvertida ou extrovertida, formando oito tipos psicológicos. As quatro funções são designadas por Jung (1987) como *tipos funcionais*. Segundo o autor, a singularidade de cada tipo “chega a produzir-se em virtude do indivíduo tentar, principalmente, adaptar-se e orientar-se pela função que nele estiver mais diferenciada”. (JUNG, 1987, p. 386) Esses tipos psicológicos estão relacionados com a disposição peculiar do indivíduo se ajustar com mais facilidade e capacidade de um ou outro modo. Isso significa que os tipos manifestam modos diversos de cada indivíduo ser, se expressar e se desenvolver.

Diante dos diversos tipos, cada pessoa se manifesta de um modo que lhe é mais fácil e que expressa sua maior capacidade. Esse modo de atuação mais próprio é sua função superior. Já a sua função inferior é aquela com a qual o indivíduo tem mais dificuldade de se expressar e atuar. Está relacionada com a função inibida e inconsciente no indivíduo. Sobre a função inferior, Fagali (2010) afirma que “está relacionada com a parte da personalidade que apesar de desprezada, ridícula e inadaptada, é aquela que faz conexão do real com o desconhecido”. (FAGALI, 2010, p. 28)

Refletir sobre os diferentes tipos psicológicos contribui para o olhar psicopedagógico na medida em que considera a diversidade de cada aprendente e sua singularidade. Fagali (2010) comenta que a educação pode lidar com os limites e dificuldades das crianças, iniciando pela função superior, aquela que a pessoa tenha mais facilidade em lidar, e ajudando os aprendentes a terem flexibilidade com

sua função inferior, aquela menos trabalhada geralmente, buscando o desenvolvimento da criança.

Os Estilos contribuem para uma prática psicopedagógica que olhe para o aprendente como um todo, sem fragmentar suas dimensões. Fagali (2006) reflete sobre a importância e o sentido do terapêutico na intervenção psicopedagógica, um dos indicadores que a autora destaca na busca da identidade terapêutica psicopedagógica é o “enfoque na dinâmica relacional e nas construções do conhecimento em rede em que se interagem os múltiplos fatores psico-biológicos, sócio-culturais e afetivo-cognitivo” (FAGALI, p. 3, 2006).

A autora observa que há uma tendência a reduzir o sentido do terapêutico psicopedagógico considerando apenas como uma reeducação, enfatizando o aspecto cognitivo. Essa tendência apresenta uma “visão simplista sobre as diferenciações entre os profissionais: aqueles que cuidam do emocional (psicoterapeutas psicólogos) e outros que lidam com o cognitivo (psicopedagogos)”. (FAGALI, p. 4, 2006) Essa visão desconsidera as diferentes dimensões do ser humano, cognitiva e emocional, que não devem ser pensadas separadas. Esse tipo de pensamento que fragmenta tais dimensões acaba nega a relação entre os aspectos cognitivos e emocionais.

[...] é necessário considerar os pontos de intersecção, as identidades e diferenças entre as atuações terapêuticas, numa visão e postura interdisciplinar e transdisciplinar. É fundamental que se considere as nuances sutis de atuações terapêuticas, nessa dialógica entre o afeto e a cognição, subjetividade e objetividade, emoção, pensamento e imaginação, para maior compreensão sobre as diferentes formas de intervenções terapêuticas, no processo do aprender, em diferentes contextos. (FAGALI, p. 4, 2006)

O estudo dos Estilos Cognitivo-Afetivos, baseada nos tipos psicológicos de Jung, possibilita uma atuação inter e transdisciplinar por parte do psicopedagogo e do educador, na medida em que considera as diferentes formas de ser do ser humano, bem como seus diferentes modos de aprender, sua complexidade e também a do meio em que vive.

O olhar psicopedagógico se aprimora ao considerar essa diversidade e ao investigar meios de intervenções diante delas. As intervenções precisam ser

direcionadas para a singularidade de cada aprendente, para cada estilo que precise ser desenvolvido.

A concepção de Estilos Cognitivo-Afetivos trata-se de uma elaboração prática-teórica que a autora desenvolveu com equipes interdisciplinares. Entre eles, ela destaca os trabalhos desenvolvidos no Núcleo Integração com professores e ex-alunos da PUC-SP e Instituto Sedes Sapientiae, sobre os quais comenta:

Essas pesquisas pretendem ampliar os estudos sobre as diferentes formas das pessoas sentirem, pensarem, expressarem e se relacionarem, buscando articulações entre as contribuições de C. Jung sobre a tipologia, as pesquisas de H. Gardiner sobre as múltiplas inteligências e as reflexões de E. Morin sobre as diferentes formas de conhecimento e o pensamento holográfico. (FAGALI, p. 17, 2010)

A autora observa que a palavra derivada do latim “stilus” se associa à feição especial ou à maneira de exprimir os pensamento e de expressar na escrita. Mas em sua pesquisa sobre os Estilos Cognitivo-Afetivos, o significado de *estilo* se amplia, “associando-se a uma certa forma do sujeito se revelar no seu contato consigo próprio e com o outro” (FAGALI, p. 17, 2010).

Em “Diagnóstico e intervenções psicopedagógicas”, Fagali (2010) analisa que o estilo dominante e persistente quanto aos processos cognitivos e afetivos relaciona-se a três aspectos:

- Uma forma de captar e processar a realidade, usando predominantemente um tipo de pensamento e inteligência;
- Um jeito próprio de expressar, mediado por uma determinada linguagem, verbal ou não verbal;
- Uma tendência a utilizar determinados padrões comportamentais e mecanismos de natureza afetiva, ao dialogar com as emoções. (FAGALI, 2010, p. 17)

Segundo Fagali (2010), os Estilos se inspiram inicialmente em Jung, mas possuem outras referências e não pretende definir pessoas como tipos. Ela considera que as manifestações dos estilos são passíveis de alterações “numa perspectiva fenomenológica”. A autora utilizou a abordagem multi-referencial, considerando três referências:

I – Foco nas referências sobre as funções de contato de Jung e atitudes elaboradas na sua tipologia articuladas com as inteligências de Gardner;

II – Foco nas referências sobre as modalidades de aprendizagem de Alícia Fernandes, que busca articulações entre a teoria de Piaget e os conhecimentos psicanalíticos;

III – Foco pelas referências oferecidas pela Gestalt- terapia, ao identificar as diferentes formas das pessoas se contratarem, reativando suas defesas, na dinâmica relacional com o outro. (FAGALI, 2010, p. 19)

Sobre os indicadores baseados nas articulações entre as contribuições de Jung e Gardner, Fagali (2010) apresenta oito estilos:

- **Estilo concreto-ativo:** orienta a capacidade cognitiva para a ação e praticidade. A mediação por meio de vivências e dos canais sensoriais facilita a aprendizagem. Em relação à tipologia de Jung, esse estilo se associa à função perceptiva extrovertida. Em relação às inteligências de Gardner, a característica associada é a inteligência cinestética, viso-espacial e pictórica. O olhar é mais particular e objetivo.
- **Estilo vivencial-sensorial-introspectivo:** Caracteriza-se pela observação silenciosa. Expressa-se com mais facilidade de maneira não-verbal, por exemplo, com as artes visuais. Em relação à tipologia de Jung, aproxima-se da função sensorial perceptiva em um movimento introspectivo. Faz referência com o contato sensorial externo. Em situações de defesa, tende a paralisar ou somatizar. Em relação à teoria de Gardner, apresenta a inteligência cinestésica e viso-espacial.
- **Estilo imaginativo-criativo:** tem facilidade em lidar com a criação e com as imagens. Utiliza muito o pensamento poético metafórico, buscando as relações livres e espontâneas por aproximações, lida bem com analogias. Utiliza muito a função intuitiva da tipologia de Jung, uma forma de percepção que se dá no nível do inconsciente. Esse estilo possui essa função intuitiva associada a atitude extrovertida, pois busca uma adaptação criativa da realidade, uma aplicação.

- **Estilo imaginativo-introvertido:** é bastante intuitivo, possui muitas características semelhantes com o estilo anterior, com a diferença de que tende a ser introvertido e a não efetivar o processo de se direcionar à realidade, à ação, por causa do excesso de idealização.
- **Estilo empático-afetivo-comunicador:** utiliza a inteligência inter-pessoal, possui interesses voltados para as questões que envolvem a relação eu-outro, ou seja, para a interação com o outro. Alguns buscam os valores éticos, outros desenvolvem sua facilidade de persuasão e envolvimento. No processo de conhecimento, tende a partir do particular para compreender questões mais gerais. Muitas pessoas desse estilo são mais extrovertidas, pois têm o olhar direcionado para o outro. Em relação à teoria de Jung, refere-se ao tipo sentimento associado à função extrovertida.
- **Estilo auto-crítico afetivo:** Seu principal interesse é o autoconhecimento. Possui facilidade nos processos afetivos cognitivos que envolvem a relação e o conhecimento empático. Tem características semelhantes com o estilo anterior, empático-afetivo-comunicador, com a diferença de que é introvertido. Sua comunicação é mais cautelosa. Sua defesa é recolher-se e buscar uma autorreflexão, sem projetar nos outros as causas dos problemas, é bastante autocrítico.
- **Estilos lógico-prático:** tende a distanciar-se do subjetivo e emocional, baseando-se mais no mental, na racionalização e explicações lógicas visando às necessidades do meio. É mais extrovertido e há um processo defensivo de dinâmica relacional que utiliza os recursos cognitivos-afetivos. A inteligência verbal, de Gardner, é usada pelas pessoas com esse estilo, com uma ênfase verbal conceitual.
- **Estilo lógico-teórico:** Possui algumas características semelhantes com o estilo anterior, no que se refere ao processo mental, de racionalização e explicações mais teóricas conceituais. Com a diferença de que é mais introvertido, tem mais dificuldade na comunicação e suas especulações são

mais abstratas, sem muito direcionamento para aplicações concretas. Tende a ser mais analítico, o que gera fragmentações do conhecimento. É um estilo valorizado pelos paradigmas do conhecimento científico da modernidade.

Esse estudo interdisciplinar de Fagali contribui para pensarmos o ser humano em sua diversidade e em sua integridade, visto que cada ser humano possui características de todas as funções, porém um dos estilos será predominante em cada pessoa. É interessante a reflexão da autora sobre o fato de que os estilos predominantes manifestos nas pessoas podem mudar, dependendo do momento e do contexto que ela está vivenciando.

Não se trata, portanto, de classificações sobre os tipos de pessoas, mas de percebermos que há diferentes funções nas pessoas e cada uma pode se manifestar de modos diferentes para interagir com o meio externo, com o conhecimento, com as pessoas e com ela própria. São diferentes estilos, diferentes pontos de vista sobre uma mesma realidade!

Nesse sentido que Fagali (2010) se refere à dinâmica dos estilos numa “perspectiva fenomenológica”, há um dinamismo entre os diversos modos de ser e aprender!

O desafio é concebermos esse movimento que faz parte do ser humano e do conhecimento. Há uma integração entre os estilos, cada pessoa se manifesta de um modo próprio e o psicopedagogo, assim como o educador, precisa considerar essa diversidade em suas atuações. Ao olhar a singularidade de cada aprendente, o educador poderá valorizar suas capacidades próprias, aprimorando-as e, também, contribuir para que as outras capacidades se desenvolvam.

Diante dessa diversidade de personalidades e estilos cognitivos, o uso de diferentes recursos e modos de ensinar é fundamental. No próximo capítulo, abordo o uso de jogos na educação, baseando-me principalmente em Lino de Macedo e Anita Abed.

## 4 O USO DE JOGOS NA EDUCAÇÃO

Refletir sobre a psicopedagogia e os paradigmas da Pós-Modernidade faz-me pensar no desafio que a educação tem de se reinventar, se renovar, integrando em sua *práxis* todas as dimensões do aprendente, suas emoções, seus afetos, sua cognição, seu organismo.

O jogo é um recurso muito rico para esse processo, na medida em que ele envolve diferentes dimensões e habilidades. Piaget (1964) apresenta três estruturas de jogo: o *exercício*, o *símbolo* e a *regra*. Na primeira estrutura, os *jogos de exercícios* não requerem qualquer técnica particular, a estrutura do jogo permanece a mesma da adaptação inicial do jogo. Caracteriza-se por uma repetição, não há outra finalidade além do próprio prazer funcional. Abed (1996) analisa que “do jogo de exercício herdamos para a nossa ‘vida séria’ (escola para a criança; trabalho para o adulto) a possibilidade de se resgatar o prazer no próprio fazer, a repetição, a formação de hábitos, a necessidade metodológica, a regularidade que ajuda a organizar a vida”. Piaget destaca ainda que nesse tipo de jogo as funções superiores também podem ser envolvidas, por exemplo, “fazer perguntas pelo prazer de perguntar, sem interesse pela resposta nem pelo próprio problema. (PIAGET, 1964, p. 146). Na criança, esse tipo de jogo simples, sem símbolo ou regras, é o primeiro a aparecer no desenvolvimento.

A segunda categoria de jogos, que Piaget denomina *jogos simbólicos*, pressupõe a representação e imaginação, diferentemente dos jogos de exercícios. A criança imagina, representa situações com símbolos que podem ser brinquedos, palavras ou objetos. A maioria dos jogos simbólicos é simultaneamente sensório-motor e simbólico, na medida em que ativa as ações, os movimentos e a elas integra a representação. Esses jogos propiciam o desenvolvimento das noções gerais, da linguagem, dos conceitos e abstrações presentes no processo de desenvolvimento do ser humano e na sua integração social:

A 'folga' que a criança tem no jogo simbólico é justamente esta possibilidade de representar suas coisas através de uma deformação que ela imprime na realidade, subordinando-a segundo suas próprias necessidades, num contexto em que esta deformação é aceita pois é ela o determinante da brincadeira. Do jogo simbólico herdamos para a 'vida séria' (escola para a criança; trabalho para o adulto) a criação de convenções, a produção de linguagem, de teorizações. (ABED, 1996, p. 23)

Os jogos simbólicos desenvolvem ações mais complexas, pressupõe elaborações no plano imaginário e do pensamento, preparando a criança para buscar significados e sentidos para as coisas. De modo que adapta a realidade ao seu contexto, ao mesmo tempo em que desenvolve a assimilação, adaptando-se ao mundo que lhe é externo, tal como as convenções que existem em qualquer grupo social.

A terceira categoria, os *jogos de regras*, pressupõe as relações sociais ou interindividuais, na medida em que o jogo exige que se jogue com um outro, que pode ser o próprio jogo. O jogo é regulado por regras impostas cuja inobservância configura uma falta. Para o desenvolvimento do jogo de regras, todos os participantes devem respeitar as regras estabelecidas, devem aceitá-las e levá-las "a sério" dentro da situação do jogo, caso contrário, não fará sentido jogar.

Piaget analisa que o jogo de regras abrange características próprias das outras estruturas de jogo, a saber o jogo de exercícios e o jogo simbólico, além de sua característica própria, a regra, que propicia aos participantes condições do convívio em grupo, desenvolvendo a capacidade de interação e convívio social:

... o jogo com regras pode ter o mesmo conteúdo dos jogos precedentes: exercício sensório-motor como o jogo das bola de gude ou imaginação simbólica como nas adivinhações e charadas. Mas apresentam a mais um elemento novo, regra, tão diferente do símbolo quanto este pode ser do simples exercício e que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas. (PIAGET, 1964, p. 148)

Abed analisa que para Lino de Macedo "a 'folga' no jogo de regras está neste social lúdico, onde se pode descobrir e inventar regras espontâneas e compartilhá-las, com isso desenvolvendo sua relação com o outro regulada por limites" (ABED, 1996, p. 23). Esse envolvimento com as regras do jogo permite que cada

participante possa interagir com a situação criada, criando expectativas, lidando com suas emoções, ansiedades e tensões.

Tudo isso desenvolve a relação interpessoal, bem como o autoconhecimento do seu modo de agir e reagir diante de determinada situação e dos limites que o jogo de regras impõe. Todos esses elementos fazem parte da realidade e podem ser trabalhados de antemão no jogo, de modo mais leve e prazeroso.

Sobre a relação entre o jogo e a construção do conhecimento, Alicia Fernández (1991) comenta que “o saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando. Aí encontramos uma das interseções entre o aprender e o jogar.” (FERNANDEZ, 1991, p.165) Nessa idéia, o sentido do “jogar” é bem amplo, pressupõe uma interação entre as características próprias do aprendente e o outro, que possui um conhecimento novo. A aprendizagem ocorre nesse processo: o conhecimento que está no outro, que está fora do aprendente, só será encarnado por ele dentro suas características pessoais.

Nesse sentido que Fernandez (1991, p. 165) afirma que “não pode haver construção do saber, se não se joga com o conhecimento”. Ao falar em jogar com o conhecimento, a autora refere-se a um processo que Winnicott (apud Fernandez, 1991) denomina de espaço transicional: o espaço de conhecimento não está apenas dentro do aprendente, não está em sua realidade psíquica, como também não está totalmente no mundo externo a ele, mas em um espaço transicional.

Em ambos espaços isolados, interno e externo, separadamente não é possível haver aprendizagem, apenas no espaço transicional se pode aprender. Nesse sentido Fernandez (1991) apresenta uma situação na qual ilustra o espaço transicional, que não está no indivíduo apenas, nem unicamente em uma realidade externa:

Quando uma criança brinca de andar de avião com uma vassoura, está negando que a vassoura é uma vassoura. Ao usá-la como avião, acredita que é um avião. Porém, ao mesmo tempo que está negando que é uma vassoura, e acreditando que é um avião, está negando que é um avião e acreditando que é uma vassoura. Não vai se atirar de um primeiro andar, montando a vassoura-avião. (FERNANDEZ, 1991, p. 166)

No jogo há essa peculiaridade: acredita-se em uma situação, vivenciando-a, ao mesmo tempo em que não se acredita nela. Se os oponentes que participam do jogo não levarem “a sério” as regras do jogo, ou seja, se não acreditarem, não haverá jogo. Ao mesmo tempo em que se acreditarem que a situação que o jogo simula é real, também perde-se o caráter do lúdico. Há um espaço transicional entre o mundo externo ao aprendente e seu mundo interno.

Na aprendizagem é preciso jogar! É necessário acreditar no mundo externo que se apresenta de um modo que faça sentido ao aprendente, com sua singularidade, ao mesmo tempo em que se considera que o mundo externo é um outro. Esse espaço transicional inerente ao jogo é o espaço no qual se dá a aprendizagem.

Franco (2003) analisa que a criança sabe a diferença entre o seu poder imaginativo no brincar e a realidade. Porém, ainda assim o brincar é levado a sério. Segundo ele, “o verdadeiro brincar infantil aparece com preocupação e compromisso com os elementos da brincadeira” (FRANCO, 2003, p. 3). Apenas porque há essa adesão da pessoa ao imaginar e jogar é que se pode afirmar que há uma brincadeira. Quando o espaço do jogo é adentrado pelo aprendente, ele tem o poder de transformá-la.

Macedo (2006) comenta que Callois define o jogo como “uma atividade que apresenta seis características: livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia”. (MACEDO, 2006, p. 18)Esses aspectos constituem a natureza do jogo:

- Livre, pois cada jogador teve a liberdade de escolher se quer ou não jogar.
- Delimitada, pois as condições no tempo e no espaço são definidas.
- Incerta, pois não se prevê o resultado e pode haver improvisos e criações.
- Improdutiva, pois se resume em si mesma, como um ciclo no qual cada partida se fecha em si e não gera algo além do jogo.
- Regulamentada, pois em todo jogo há regras próprias.
- Fictícia, pois o contexto não é real, é apenas uma simulação.

Esses aspectos propiciam um espaço no qual o aprendente se envolve, participa e desenvolve suas habilidades de modo prazeroso. É interessante o fato do

jogo, que não é real, simular um contexto muito próximo das situações cotidianas. Como podemos observar, o jogo delimita uma circunstância, possui regras, há um caráter de abertura a várias possibilidades que, assim como na vida real, geram incertezas, ao mesmo tempo em que abrem espaço para ações, decisões, improvisos e criações.

Macedo (2006) analisa como o jogo promove a realização de ações, o que desenvolve a característica pessoal de cada jogador. Cada um precisa tomar decisões próprias, pensar nas consequências, assumir os riscos. Diante dessa necessidade de agir e interagir, quem joga vai se descobrindo, conhecendo sua personalidade, suas habilidades e também as dificuldades. Isso permite que cada um antecipe as jogadas, as estratégias e aprenda com os erros.

Se o realizar é compreender em ação, então o jogo é um bom promotor de realizações, pois nele tudo se resume às respostas e às consequências de cada jogada. Não se pode, ou não se deve, jogar pelo outro. É ele quem realiza as jogadas: ele é seu único responsável ou protagonista (seja como pessoa ou equipe). Daí o desafio no jogo, de fazer antecipações (considerar os efeitos de uma jogada atual no futuro de uma partida) e com isso, se possível, pré-corriger erros. (MACEDO, 2006, p. 34)

O jogo se resume em si mesmo, se joga pelo fato de jogar, ao mesmo tempo em que o jogo simula a vida real, sendo muito rico para a aprendizagem. Ao explorar a singularidade de cada participante, seus anseios, sentimentos, autocontrole e escolhas, o jogo também apresenta a característica de não trazer a seriedade das situações reais. É, portanto, um momento de prazer e diversão que proporciona uma vivência do aprendente com suas próprias características interagindo com algo novo, desconhecido, cujo sentido ele vai se apropriando.

No jogo, não existe a tensão que está presente nas situações do cotidiano, no qual um erro pode acarretar sérias consequências. Diferentemente, no jogo leva-se a sério, sabendo que não é sério. Por mais que o jogador envolva-se com a situação, crie expectativas, faça de tudo para ganhar, se ele errar ou perder, não perderá de fato. Não há outra finalidade no jogo que não ele mesmo.

Essa característica do jogo propicia um espaço de aprendizagem, um espaço de envolvimento no jogo, no qual os participantes podem se arriscar, criar, mobilizando as emoções e desenvolvendo habilidades, de um modo “leve” e

prazeroso. No próximo capítulo, apresento um relato de experiência sobre o uso de jogos com meus alunos de Filosofia do Ensino Médio.

## 5 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Em minha prática docente, como professora de Filosofia do Ensino Médio, na rede pública estadual de São Paulo, tenho observado como a participação, a interação e o envolvimento do aluno propiciam a construção do conhecimento. Toda vez que ele se depara com um desafio, com algo novo que o inquieta, ele se interessa e passa a participar do processo de aprendizagem. Acredito que esse processo leva o aluno a dialogar suas ideias pessoais com as de um grupo, a fim de desvendar aquilo que está pensando e buscando conhecer.

Essa interação do aluno é muito rica, pois nela ele atua por meio de suas dúvidas, seu interesse, sua curiosidade, diferentemente de ouvir ou assistir uma aula apenas, sem interagir.

Diante dessa constatação tão real, tão próxima, senti a necessidade de buscar novos meios para proporcionar esse interesse por parte de alunos. Na pós-graduação de Psicopedagogia, especificamente na disciplina “O uso de jogos na Psicopedagogia”, da prof. Anita Abed, tive meu primeiro contato com esse recurso e fiquei fascinada ao estudar como os jogos envolvem várias dimensões do ser humano, tais como a cognitiva, a psicológica, a social, a afetiva, entre outras.

Nesse capítulo, relato uma experiência com o jogo de regras “Bingo de Palavras”, de autoria da professora Anita Abed. A escolha desse jogo foi motivada pelas características do jogo que desenvolvem habilidades relevantes para alunos na faixa etária do Ensino Médio, tais como a leitura e interpretação de texto, socialização entre os integrantes de cada grupo e entre os grupos entre si, vivências de características presentes no convívio social: regras, limites, lidar com a sorte, vitória, fracasso e com as emoções. Este jogo também pode ser aplicado a pessoas de outras faixas etárias, tais como crianças ou adultos.

A seguir serão apresentadas as regras do jogo, a aplicação na sala de aula e a análise dos objetivos do jogo. O jogo foi aplicado em todas as turmas dos 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos do Ensino Médio para as quais leciono. Com a diferença de que o texto utilizado para leitura e preenchimento da cartela do bingo foi diferente de uma série

para a outra. Para a observação e análise, visando este relato de experiência e também para uma pesquisa com os alunos, foi escolhida uma turma do 3º ano cujo texto analisado foi “Política é Cidadania”, de Mário Sérgio Cortella (Anexo II).

A pesquisa contou com cinco questões sobre a opinião dos alunos em relação ao uso de jogos na sala de aula e sobre as habilidades que eles percebem ser desenvolvidas. As questões, bem como o resultado da pesquisa, constam no Anexo III.

### **5.1 Descrição do jogo utilizado no projeto**

**Jogo:** Bingo de Palavras

**Autoria:** Anita Lilian Zuppo Abed

**Objetivo do Jogo:**

Preencher a cartela do bingo conforme suas palavras são sorteadas.

**Regras:**

1. O jogo é como o bingo, com a diferença de que a cartela será preenchida com palavras.
2. Cada grupo recebe uma cartela com nove espaços (Anexo I) e nove pedaços de papéis.
3. Um texto selecionado é lido pelos competidores. Desse texto serão selecionadas as palavras para o preenchimento das cartelas.
4. As palavras selecionadas pelos competidores deverão ser anotadas por eles na cartela do bingo e em pedaços de papéis para o sorteio.
5. Quem completar uma fileira (linha, coluna ou diagonal) primeiro vence a primeira fase e quem completar a cartela vence a segunda fase.

## **5.2 Aplicação do jogo:**

A sala de 40 alunos foi organizada em 7 grupos de 5 ou 6 alunos. Cada grupo fez a leitura do texto “Política é Cidadania” (Anexo II) e selecionou as 9 palavras para preencherem suas cartelas.

Em seguida, escreveram as palavras nos pedaços de papéis entregues aos grupos. Eu recolhi os papéis em um pote para o sorteio. Os alunos foram orientados sobre as estratégias do jogo, por exemplo, escolher as palavras-chave, os conceitos principais do texto, possibilitando uma probabilidade maior de suas palavras serem sorteadas.

O sorteio foi realizado e ganhou, primeiramente, o grupo que completou uma fileira de palavras e, posteriormente, o grupo que completou a cartela toda.

## **5.3 Finalização do jogo com os alunos:**

Após terminar o jogo, houve uma discussão com a sala sobre o jogo, a questão da sorte e também as estratégias possíveis para aumentar a probabilidade de vitória. Também foi realizada uma discussão acerca das palavras selecionadas pelos alunos, se são ideias centrais do texto ou não, a fim de delinear quais são os conceitos principais do texto e levar o aluno a perceber como essa organização contribui para a interpretação do texto.

## **5.4 Análise do jogo e seus objetivos**

O objetivo do jogo é despertar o interesse e curiosidade do aluno, contribuindo para que ele pense quais são as palavras centrais, pois com isso ele deduz também como seus colegas estão entendendo o texto, procura escolher palavras que ele considera que os demais também escolherão.

Com isso, dois âmbitos importantes na construção do conhecimento são trabalhados: a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva. Na dimensão subjetiva, o aluno procura compreender o texto a partir de sua experiência, de seu modo de entender e significar. Motivado pelo desejo de ganhar, de escolher palavras centrais, ele busca a interpretação do texto e, para isso, constrói o sentido do texto conforme sua subjetividade, conforme a mensagem do texto lhe faça sentido, de modo único e particular. E, além dessa construção de sentido subjetiva, é necessário também que o aluno pense no conhecimento objetivo que o texto possui.

Após compreender o texto e entender as idéias centrais prescritas nele, o aluno precisa pensar se essas palavras que ele julga centrais são as mesmas que os demais consideraram principais. Visto que a atividade foi realizada em grupo, esse primeiro momento de verificar se as palavras escolhidas são as mesmas dos demais acontecerá no próprio grupo, quando todos sugerem as palavras da cartela do grupo.

Num segundo momento, isso pode ser verificado com os outros grupos, quais foram as palavras mais escolhidas por todos os grupos. O aluno tem a possibilidade de perceber com esse jogo se as palavras que considerou principais foram consideradas apenas por ele ou pela maioria dos alunos. Isso ajuda o próprio aluno se avaliar se ele consegue compreender os significados, a linguagem de modo mais universal, ou seja, do modo como as outras pessoas estão concebendo os significados. Foi interessante que o grupo ganhador havia seguido a estratégia do jogo que era selecionar as palavras principais do texto para preencher a cartela do bingo, o que aumenta as chances dessas palavras serem sorteadas.

No anexo III, estão as questões que os alunos de uma sala do 3º ano do Ensino Médio responderam sobre o que acharam da aula com o jogo do bingo de palavras e considerando também outras aulas com outros jogos. O resultado da pesquisa mostra que, na opinião deles, a aula fica mais dinâmica e interativa com o uso do jogo na sala de aula e desperta mais o interesse deles em participarem da atividade proposta.

Os dados indicam que o uso do jogo na sala de aula:

- 1. Desperta o prazer em aprender:** a primeira questão da pesquisa que os alunos responderam interrogava sobre o que eles acharam da aula com jogo, todos expressaram terem gostado, a maioria justificou pelo fato da aula ter sido mais divertida, interessante e dinâmica. Conforme procurei analisar neste trabalho, o prazer em aprender, é um fator fundamental para facilitar a aprendizagem, para despertar o interesse do aluno pelo conhecimento, por vivenciar algo novo que lhe faça sentido. As principais características da aula citadas pelos alunos foram “legal”, “dinâmica” e “divertida”, demonstrando que a atividade em aula foi prazerosa. Uma das respostas dadas (anexo 3) para a questão sobre o que achou da aula foi: “Uma aula muito interessante na qual me desenvolvi mais, controlei minha emoção, aprendi mais, foi mais dinâmica” (sic)
- 2. Promove o pensamento complexo:** o envolvimento do aluno no jogo considera o aluno em suas múltiplas dimensões, promove que o aluno pense e articule estratégias tendo trabalhado com a complexidade que a construção do conhecimento envolve. Por exemplo, o aluno precisa interagir com os demais do grupo e com outros participantes de outros grupos, relacionando-se socialmente, antecipando as ações dos demais, controlando suas emoções e desenvolvendo sua dimensão afetiva, psicológica, orgânica, racional.
- 3. Considera os estilos cognitivo-afetivos:** o jogo valoriza não apenas os estilos cognitivo-afetivos cujas funções principais sejam a racional ou a perceptiva, como são mais frequentemente valorizadas na educação tradicional. Mas valoriza também e explora as funções intuição e sentimento, permitindo que os alunos que possuem mais facilmente essas funções possam expressá-las e reconhecerem essa facilidade em si mesmos. O jogo propicia também um espaço tanto para o aluno extrovertido que se comunica mais quanto para o introvertido que tem mais facilidade em interiorizar a situação e se concentrar. Pode-se dizer que o jogo é um excelente recurso para considerar os diferentes estilos cognitivo-afetivos que Fagali (2010) apresenta com base nos tipos psicológicos de Jung (1987).

- 4. Desenvolve habilidades:** segundo o relato de vários alunos (anexo III) o jogo desenvolve várias habilidades, entre as citadas estão o raciocínio rápido, a interação em grupo, o controle das emoções, o pensar e agir, elaborar estratégias, entre outros. A reflexão de Lino de Macedo (2006) que analisa como o jogo promove a realização de ações, desenvolve a característica pessoal, leva o jogador a tomar decisões próprias, apresenta a necessidade de agir e interagir, descobrindo suas habilidades é confirmada pelos relatos dos alunos. No questionário feito aos alunos, a quarta questão indaga a opinião do aluno sobre quais habilidades o jogo desenvolve nos participantes, uma das respostas foi: “O jogo faz os alunos pensarem, refletirem sobre a proposta e tema, (trabalha) a paciência, o trabalho em grupo, o respeito às outras equipes, a concentração.” (sic)
- 5. É uma riqueza enquanto recurso didático:** em minha prática docente questiono-me continuamente sobre novos modos de ensinar. Com a experiência desse jogo em sala de aula, assim como de outros já realizados, observo a eficácia do jogo como recurso didático. Na análise que faço sobre o uso de jogos na educação, baseada principalmente em autores como Lino de Macedo e Anita Abed, reflito sobre o jogo como um recurso bastante atrativo para despertar no aprendente o gosto por conhecer coisas novas, por se conhecer e vivenciar novas situações que o jogo propõe, acredito ser esse o principal desafio da escola: despertar o interesse do aluno pelo conhecimento, inclusive pelo conhecimento de seu próprios potencial, suas próprias habilidades. Ao serem questionados se acreditam que o jogo torna a aula mais interativa, algumas respostas foram: “Sim, pois atrai mais a atenção do aluno para determinado assunto”, “Sim, porque interage com o aluno e estimula a aprendizagem”, “Sim, porque todos participam e prestam atenção”. (sic)

Os relatos dos alunos apontam para essa característica preciosa do jogo: despertar o interesse e a participação do aluno, levando-o a interagir na aula. É um recurso que vem ao encontro da demanda atual proveniente das reflexões psicopedagógicas e do pensamento pós-moderno que visam resgatar uma

educação que considere o aluno em sua complexidade e em suas múltiplas dimensões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A natureza de prazer e divertimento inerente ao jogo faz dele um recurso bastante atrativo para despertar no aprendente o gosto por conhecer coisas novas, vivenciar e encarar novas situações. Esse deve ser o papel da escola: despertar nos alunos o interesse por aprender! Quando a escola desperta a curiosidade do aluno, o conhecimento de suas potencialidades e habilidades, ela cumpre o seu papel.

Apenas haverá aprendizagem quando o aluno interage, quando ele participa desse processo. Assim como quando todas as suas características pessoais, seus gostos, seu estilo, seu jeito de aprender são considerados. Isso significa que o aluno aprenderá quando a aula for interessante para ele, quando ela lhe fizer sentido! Assim ele participará, estará ativo, buscará compreender e relacionará esse mundo externo que lhe é apresentado com seu mundo interno, ou seja, com suas vivências pessoais. Desse modo, é possível aprender!

O processo de aprendizagem não pode e não deve ser algo sem sentido para o aprendente, não deve ser algo por obrigação. O espaço para aprendizagem que é a escola, assim como o jogo, deve ser um momento de prazer. A escola deve mobilizar as emoções, valorizar seus estilos cognitivo-afetivos próprios (como aborda Fagali) e proporcionar a descoberta de suas potencialidades!

Por mais que hoje esteja esquecido ou descaracterizado, *escola*, em sua versão grega, significava “lugar de descanso, repouso, lazer, tempo livre, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil”. Em sua versão latina, *escola*, também significava “divertimento” ou “recreio”. (MACEDO, 2006, p. 35)

A escola possuía esse aspecto mais lúdico, mais leve e prazeroso. Como vimos nos capítulos anteriores, os paradigmas do pensamento moderno contribuíram para uma cultura escolar que privilegiou o aspecto racional, cognitivo, desconsiderando os sentidos e todas as outras dimensões do ser humano. O desafio atual é resgatar o contexto lúdico, que por muito tempo caracterizou a escola. A reflexão sobre a educação atual nos conduz a reconhecer que o lúdico é fundamental no processo de aprendizagem.

Na medida em que, contemporaneamente, os paradigmas modernos estão sendo desconstruídos, surge a demanda por meios de ensino que valorizem o aluno em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, observo que o lúdico é imprescindível para o processo de aprendizagem. O jogo, que faz parte desse processo, é um recurso muito rico na medida em que mobiliza várias dimensões do indivíduo, possibilita a criação de diversas situações com as quais o aluno pode se deparar e permite que ele as vivencie em contexto imaginativo, porém que desenvolve, realmente, suas capacidades e possibilidades de ação diante de determinadas situações reais.

Diversos temas podem ser abordados em um jogo, convidando os participantes a vivenciarem aquela situação e conhecerem as consequências de suas decisões. O jogador é protagonista, elabora estratégias, pensa, pondera e antecipa situações prevendo os erros ou aprendendo com eles. Nesse sentido que o jogo, bem como toda dramatização, possibilita discussões e vivências de um modo melhor que aquele vivenciado na realidade.

Esta pesquisa teórica e prática confirmaram várias hipóteses que levantei durante o Curso de Psicopedagogia, principalmente na disciplina “O Uso de Jogos na Psicopedagogia”, ministrada pela professora Anita Abed, orientadora desta pesquisa. Entre as hipóteses destaco o uso de jogos como recurso para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Filosofia do Ensino Médio, na rede pública estadual. Considerando que a rede pública de ensino no Brasil e seus alunos são vistos, geralmente, apenas em seus aspectos problemáticos e deficitários, não é o objetivo aqui discutir esses problemas, embora saibamos que eles existem. Porém, não podemos resumir o ensino público, bem como os alunos da rede pública, em seus aspectos negativos.

Há alunos interessados e há outros que podem ter sua curiosidade e seu interesse em aprender despertados. Por esse estudo teórico e, principalmente, pela prática na sala de aula, analiso que o jogo contribui por ser um recurso rico e eficaz para despertar o interesse e o gosto do aluno por participar da aula e interagir, de modo que possibilita seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, psicológico, possibilitando a aprendizagem. O aprender que aqui menciono não se limita ao

aprender conteúdos ou fórmulas, mas inclui principalmente impregnar a sua vida e o seu cotidiano, de sentido.

A aprendizagem passa também pela formação do aluno enquanto cidadão, assim como pela formação de seus valores. Tudo isso é estimulado quando o aluno aprende a conviver em grupo, a conhecer e a aceitar seus limites, a conhecer seus potenciais e habilidades, a lidar com vitórias e fracassos ocasionados tanto por uma estratégia articulada, como pelo fator “sorte”. Todos esses elementos presentes nos jogos, também fazem parte da vida do aluno, por isso o jogo contribui com a formação do aluno, tanto para seu desenvolvimento pessoal e subjetivo, quanto para seu papel na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita L. Z. **O jogo de regras na psicopedagogia clínica: explorando suas possibilidades de uso.** Monografia. São Paulo: PUC-SP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Metáfora: um caminho psicopedagógico em educação.** In: *Revista Construção Psicopedagógica*. Instituto Sedes Sapientiae. São Paulo, ano XII, nº 9, 2004.

\_\_\_\_\_. **Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso.** São Paulo: Universidade São Marcos, 2002.

ARISTÓTELES. **Metafísica – Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale.** Vol. II. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco.** Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores)

BOSSA, Nádía. **A emergência da psicopedagogia como ciência.** In: *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. São Paulo, vol. 25, p. 43-48, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

DESCARTES, René. **Discurso do Método, Meditações, Objeções e Respostas, As Paixões da Alma, Cartas.** trad. J. Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)

FAGALI, Eloisa Quadros. **Diagnóstico e intervenções psicopedagógicas.** (Caderno Integração-Interação) São Paulo: Integração- Núcleo Psicopedagógico, produção independente, 2010.

\_\_\_\_\_. **Múltiplos sentidos do terapêutico: intervenções psicopedagógicas em diferentes contextos e influências das forças culturais.** In: *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. São Paulo, vol. 70, p. 02-14, 2006.

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia Institucional: grupo, organizações, escola, empresa, família.** São Paulo: Integração – Núcleo Psicopedagógico, produção independente, 2009.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 1991.

FRANCO, Sérgio Gouveia. **O brincar e a experiência analítica.** RJ: Ágora – estudos em teoria psicanalítica. Instituto de Psicologia UFRJ, 2003.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982003000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000100003)

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin.** Texto apresentado no *Ciclo de Conferências sobre a Escola de Frankfurt*, realizado na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, em 1990.

GILSON, Étienne. **A Filosofia na Idade Média.** trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JUNG, Carl. **Tipos Psicológicos.** trad. Álvaro Cabral. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

KANASHIRO, Michele. **Logos verdadeiro e logos falso no Crátilo de Platão.** In: Revista Filogênese. Vol. 4, nº 2, 2011a. Disponível em:

<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/MicheleKanashiro.pdf>

\_\_\_\_\_. **Logos verdadeiro e falso: estudo sobre o Sofista e o Crátilo de Platão.** Trabalho de Conclusão de Curso. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2011b.

MACEDO, Lino de. Nilson José Machado. Valéria Amorim (org.) **Jogo e Projeto.** São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MARQUES, Marcelo Pimenta. **Platão, pensador da diferença. Uma leitura do Sofista.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Ed. Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

RICOUER, Paul. **A metáfora viva**. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança – Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Cristiano M. Oiticica. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1964.

PLATÃO. **Diálogos – Teeteto, Crátilo**. trad. Carlos Alberto Nunes. 3ª ed. Belém: Editora Universitária - UFPA, 2001.

\_\_\_\_\_. **A República**. 11ª ed. Lisboa: Ed. Calouste Gulbenkian, 2008.

RUBINSTEIN, Edith. org. **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Descartes – A Metafísica da Modernidade**. São Paulo: Moderna, 1993.

VAZ, Henrique C. L. **Escritos de Filosofia II – Ética e Cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e Pensamento entre os Gregos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ZINGANO, Marco A. A. **Aristóteles – Ethica Nicomachea I 13 – III 8** Tratado da Virtude Moral. 1ª ed. São Paulo: Odysseus Editores, 2008.

**ANEXO I – MODELO DA CARTELA UTILIZADA NO JOGO**

*Bingo de Palavras*


## **ANEXO II – TEXTO UTILIZADO NO JOGO BINGO DE PALAVRAS**

### **Política é cidadania**

por Mario Sergio Cortella

Existe uma tendência a excluir a relação direta entre política e cidadania, criando uma rejeição curiosa à política e valorizando cidadania, como se fossem termos diversos. Há um vínculo inclusive de natureza semântica entre as duas palavras, que, objetivamente, significam a mesma coisa.

Muito se diz que a tarefa da escola é a promoção da cidadania, sem interferência da política. Não se menciona o conceito de política, como se ele fosse estranho ao trabalho educacional; com isso, pretende-se dar à cidadania um ar de idéia nobre, honesta, de valor positivo. Sob essa ótica, política é sinônimo de sujeira, patifaria, corrupção. Claro que não é assim.

Ambas as palavras e ações se identificam. Ora, não se deve temer a identidade dos conceitos, pois só assim é possível construir cidadania, no sentido político do termo: bem comum, igualdade social e dignidade coletiva.

Assim, é necessário debater a política e isso é debater a cidadania. Falar em política envolve também os partidos, mas não se esgota neles. É toda e qualquer ação em sociedade, portanto, toda e qualquer ação em família, em instituições religiosas e sociais, no mundo das relações de trabalho.

Num momento em que nosso país caminha para um revigoramento do processo democrático, não é aceitável admitir que é princípio da escola “não meter-se em política”. Ao contrário, é porque se meterá em política que a cidadania se reinventa. Porém, não é tarefa da escola a promoção da política partidária, porque partido ou é uma questão de foro íntimo ou deve se dar nos seus espaços próprios.

Há uma diferença entre partidarizar e politizar. Mas a política, no sentido amplo de cuidar da vida coletiva e da sociedade, é sim obrigação escolar e componente essencial do currículo. Não pode a escola furtar-se ao mundo da política, porque isso implicaria diretamente na impossibilidade da cidadania.

( Texto de Mario Sergio Cortella adaptado. Mario Sergio Cortella é filósofo e professor de Pós-Graduação em Educação na PUC-SP. Artigo publicado pela Revista Educação.)

**ANEXO III – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA SOBRE O USO DE JOGOS COM  
ALUNOS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL  
DE SÃO PAULO**