

HISTÓRIAS, JOGOS E BRINCADEIRAS: ALTERNATIVAS LÚDICAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE SAÚDE E AMBIENTE

Virgínia Torres Schall*

O livro, como o temos, tortura as pobres crianças – e, no entanto, poderia diverti-las, como a gramática da Emilia o está fazendo. Todos os livros podiam tornar-se uma pândega, uma farrá infantil. A química, a física, a biologia, a geografia prestam-se imensamente, porque lidam com coisas concretas. O mais difícil era a gramática e é a aritmética. Fiz a primeira e vou tentar a segunda. O resto fica canja.

Monteiro Lobato¹

O que me motivou a falar sobre saúde com crianças e jovens através de textos literários e atividades lúdicas foi a observação da cena enfadonha do processo de ensino nas escolas e dos materiais educativos apresentados a elas. Como dito por Monteiro Lobato, uma verdadeira tortura. Os temas de saúde, sobretudo, sempre foram dos mais áridos, recheados de nomes a serem memorizados e, depois, esquecidos. Ou nem chegavam a ser considerados nos currículos, pois os livros didáticos de ciências incluíam a saúde como capítulo final e o ano sempre acabava antes do livro.

Também, como aluna, já havia experimentado o cotidiano limitado das salas de aula e da maioria dos livros didáticos. Mais adiante, como psicóloga, percebia a escola como um ambiente com potencial riquíssimo de encontro humano, desperdiçado pela repetição secular de uma pedagogia tradicional, movida pelo objetivo de reproduzir conhecimentos e padronizar os alunos. Em lugar de informar e despertar a curiosidade, priorizava modelar, inculcar e adestrar as mentes. Já como pesquisadora, no início dos anos 80, trouxe, da leitora que fui de Lobato desde a infância, o sonho de alçar vôos de diálogos e alegria com as crianças ao falar com elas sobre saúde e ambiente. Éramos bem jovens, tanto eu quanto meus alunos, estudantes de biologia

* Psicóloga, mestre em ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ). Pesquisadora titular do Centro de Pesquisas René Rachou (CPqRR), Fiocruz, MG, coordena o Laboratório de Educação em Saúde e o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde do CPqRR. É escritora e poeta, membro da Academia Feminina Mineira de Letras.

¹In: NUNES, C. *Monteiro Lobato vivo*. Rio de Janeiro: MPM Propaganda/Record, 1986. p. 96.

e psicologia, queríamos algo que fizesse sentido para a vida, que mobilizasse as emoções, despertasse identificação e desejo de compartilhar o processo de construção do conhecimento científico.

Mas, como sabiamente nos fala Rubem Alves², não basta um desejo forte que se transforma em sonho, há que se somar a este a inteligência para podermos ir construindo a nossa vida. E a inteligência responde ao sonho. Assim, o saber da escola que não responde aos sonhos será logo esquecido. Iluminados por Lobato, começamos a transformar o nosso sonho pelo caminho da literatura, conscientes dos riscos que as teorias nos informavam em nosso trajeto acadêmico. Muitos cientistas e educadores já haviam deixado pistas fundamentais para nos orientar nessa nova trilha.

Freud foi um deles, que, ao focalizar o papel do teatro, em seu texto “Personagens psicopáticos no teatro”, de 1906, já destacava: a função do drama é despertar a piedade e o temor, provocando assim uma “catarse das emoções” – que corresponde à liberação dos afetos do sujeito, permitindo uma excitação emocional, inspirando um sentimento de exaltação de seu nível psíquico.³

Argumenta que a contemplação de uma representação dramática tem para o adulto a mesma função que o jogo tem para a criança, ao satisfazer a sua esperança de fazer tudo quanto os adultos fazem. Como espectador de um drama, o adulto que se sente “mísero”, a quem nada importante pode ocorrer e que já desviou há muito o seu desejo de controlar o mundo, resignado por não ser protagonista, vislumbra a possibilidade de identificar-se com o personagem da história representada, vivenciando o gozo de se sentir herói e experimentando as emoções desse papel com a segurança de que se trata apenas de uma ficção e, portanto, sem ameaças reais. Como enfatiza Freud, nessa situação, o indivíduo pode abandonar-se, sem culpa ou vergonha, a seus impulsos coartados, como a demanda de liberdade em questões religiosas, políticas, sociais e sexuais, e pode deixar-se levar para onde seus desejos querem, enquanto a cena da vida é representada no cenário ficcional.

Freud destaca que essa possibilidade é comum a várias outras formas de criação artística. Como afirma:

² ALVES, Rubem. *Conversas sobre educação*. Campinas: Verus Editora, 2003.

³ FREUD, S. *Obras completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973. p. 1.272.

A poesia épica serve em primeiro lugar à liberação de sentimentos intensos, mas simples, como em sua esfera de influência o faz também a dança. Cabe afirmar que o poema épico facilita particularmente a identificação com a grande personalidade heróica em meio a seus triunfos, enquanto que do drama se espera que focalize mais as possibilidades emocionais e que possibilite transformar ainda as mais sombrias ameaças do destino em algo desfrutável, de modo que representa o herói açoitado pela calamidade, fazendo-o sucumbir com certa satisfação masoquista.⁴

A vinculação recíproca entre imaginação e emoção é destacada por Vygotsky, que sugere o nome de “representação emocional da realidade” para o fenômeno que abrange a influência da imaginação nos sentimentos e vice-versa, cuja essência foi formulada por Rimbaud, ao afirmar que “todas as formas de representação criadora encerram em si elementos afetivos”. Acrescido a isso está o fato de que “todo sentimento ou emoção dominante deve concentrar-se em IDÉIA ou IMAGEM que lhe dê materialidade, sistema sem o qual se manteria em estado nebuloso”.⁵

Isso ressalta a importância da linguagem, seja verbal ou visual, na tradução dos estados afetivos, do esclarecimento das disposições emocionais que orientam as ações. Esse potencial da linguagem encontra na literatura a sua expressão mais plena, como enfatiza Lajolo:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.⁶

Por sua vez, a linguagem escrita, diferentemente da oral, como na televisão, possibilita a criação de um espaço simbólico e estimula a imaginação do interlocutor, possibilitando uma interpretação criadora e uma reconstrução de significados. Assim, cumpre funções que vão além da linguagem oral, permitindo, como aponta Dietzsch, uma

⁴ *ibidem*, p. 1.273.

⁵ VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. México: Ed. Hispanicas, 1987. p. 25.

⁶ LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993. p. 106.

“interlocução à distância, que supera os limites do tempo e do espaço, não atingidos pela fala”.⁷ A evocação de emoções e da imaginação possível pela escrita é ilustrada por Dietzsch, ao comentar um relato de Sartre, de 1964, o qual, em sua imaginação de menino, via sair do livro “verdadeiras centopéias, que formigavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos e faziam vibrar as consoantes duplas: cantantes, nasais, entrecortadas de pausas e suspiros”.⁸ A autora destaca que, na análise do desenvolvimento da escrita, seja através da história da humanidade ou do desenvolvimento infantil, verifica-se que a vida e a escrita caminham juntas, como uma decorrência do cotidiano e da experiência social. O que prevalece é o seu significado de objeto cultural, embora assuma diferentes feições e funções ao longo da história humana. Como escreve a autora, “as palavras são os signos e ao mesmo tempo as imagens: instrumento de liberação e de dominação de povos e de grupos sociais, como ainda ocorre em nossos dias”.⁹

A autora destaca, ainda, a forma como a escola vem homogeneizando a escrita e a leitura, e como o uso dos textos se restringe e se adapta aos rumos da cartilha, do livro didático e das redações encomendadas pelo professor, leitor único, que apresenta uma única e, na maioria das vezes, restrita interpretação. Perde-se, assim, a oportunidade, talvez a única, que a criança brasileira sem recursos tenha de aliar o afetivo e a fantasia infantil, através do “contato com um mundo inteligente, vivo, real”, que pode ser recriado, seja através da literatura infantil ou do texto do jornal, seja na discussão dos acontecimentos do próprio bairro, da cidade, como também da própria vida. Onde uma menina, como a personagem de um dos livros da coleção por nós desenvolvida em 1986¹⁰, moradora da Floresta Amazônica, traz para a criança brasileira elementos para refletir sobre a importância da preservação do ambiente e, especialmente, da nossa floresta. Ou o menino Pedro¹¹, morador de uma região do semi-árido nordestino, que emociona qualquer leitor ao contar a sua história, provocando,

⁷ DIETZSCH, M. J. M. *Um texto, vários autores: relações fala-escrita em textos de crianças das séries iniciais do primeiro grau*. Tese de Doutorado, São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1988. p. 4.

⁸ *ibidem*, p. 5.

⁹ *ibidem*, p. 21.

¹⁰ SALDANHA, Paula. *Gente da floresta*. Coleção Giranda do Meio Ambiente. Rio de Janeiro: Memórias Futuras Edições, 1991.

¹¹ NICOLELIS, Giselda Laporta. *A esperança de Pedro*. Coleção Giranda do Meio Ambiente. Rio de Janeiro: Memórias Futuras Edições, 1989.

também, reflexões sobre desigualdade e justiça social, aspectos fundamentais para crianças em formação.

Tanto a literatura brasileira quanto a internacional estão repletas de textos dirigidos às crianças, muitos dos quais podem ser excelentes textos motivadores para despertar o interesse sobre ciência, saúde e qualidade de vida. O *Dicionário crítico da literatura infanto-juvenil brasileira*¹² inclui centenas de autores brasileiros, contendo sumários de suas obras. Trata-se de uma referência fundamental para todas as escolas, em que os professores podem escolher histórias apropriadas a temas ou situações especificamente enriquecedores para seus alunos. O que importa é o modo de trabalhar os livros em casa ou em sala de aula, provocando a reflexão e a interação necessárias. Se bem orientado, um trabalho dessa natureza pode permitir às crianças, através dos personagens que vivenciam conflitos e situações semelhantes às suas, descobrir outras alternativas de pensar e reagir perante as dificuldades que enfrentam. Nesse ponto, vale lembrar o que Deleuze diz em relação ao ato de escrever, colocado para o autor como uma questão de devir sempre inacabado, um processo sempre na fronteira de tornar-se, numa “zona de vizinhança” de ser outro.¹³ O ato de leitura, por sua vez, pode acordar esse devir nas pessoas, através das vidas dos personagens que encontra. Como afirma o autor, a literatura é uma enunciação, um delírio, mas um delírio na medida da saúde, pois invoca o homem oprimido que se agita sob as dominações a resistir a tudo que o esmaga e aprisiona, descobrindo como abrir um sulco em sua vida. Nesse sentido, “a literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É nutrição”, como afirma Dietzsch, citando Meireles.¹⁴

Essa dimensão da literatura, enquanto fonte de prazer e de sabedoria, “pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”, como argumenta Lajolo¹⁵. Aqui, vale acrescentar as críticas dessa autora quanto ao uso pedagógico da literatura infantil na escola. Através de uma breve análise histórica, Lajolo aponta que, desde as poesias de Bilac até as produções atuais, a escola brasileira vem se apropriando do envolvimento da narrativa ou da força encantatória da sua linguagem poética para inculcar, nas crianças, sentimentos,

¹² COELHO, N. N. *Dicionário crítico da literatura infanto-juvenil brasileira*. São Paulo: EDUSP, 1995.

¹³ DELEUZE, G. *Clínica e crítica*. São Paulo: Editora 34, 1996.

¹⁴ *apud* DIETZSCH, M. J. M. *op. cit.* p. 28.

¹⁵ LAJOLO, M. *op. cit.* p. 7.

conceitos, atitudes e comportamentos. Isso transparece no fortalecimento e no crescimento da indústria editorial, na profissionalização de escritores que se dedicam ao público infantil e na consolidação de diversas instituições voltadas para a leitura infantil. Embora esses indicadores sejam positivos, a autora chama a atenção quanto à responsabilidade dos mesmos, por um “descompasso estético” ao manter uma produção conservadora, que se caracteriza por um compromisso pedagógico que garante o ingresso do seu produto na escola. Trata-se de um alerta importante, uma crítica que abre perspectivas não apenas de análise do “caráter histórico da organicidade institucional dos livros infantis”, mas que também pode redundar em novas práticas de maior significação, seja através da criação de textos menos conservadores, bem como da melhoria da formação dos professores, de modo a superar o caráter reprodutivo da escola.

Contudo, se o espaço da literatura infantil merece melhor tratamento na escola, o livro didático pode e deve ser transformado, fazendo uso da narrativa de modo a motivar as crianças através do que elas mais apreciam: histórias. Esse é o espaço do paradidático, que, embora mantendo claras intenções pedagógicas, pode conservar a leveza e a fruição dos contos infantis. O sucesso da obra pedagógica de Monteiro Lobato atesta essa possibilidade. Nunes reproduz trechos de uma carta de Lobato, em que o autor refere-se ao seu livro *Emília no País da Gramática*, comentando como a crítica ainda não havia percebido a significação de sua obra, enquanto uma nova possibilidade de “ensino para matérias abstratas”.¹⁶ A epígrafe que abre o presente artigo é parte dessa carta ontológica. Assim, seja na obra de Monteiro Lobato de pura ficção ou em textos intencionalmente pedagógicos, o envolvimento dos próprios personagens com a narrativa de D. Benta, permite um “percurso de ida e volta entre texto e vida”, que reforça a importância da evocação de experiências vividas pelos leitores, através das quais “o texto encontra o seu sentido”, como enfatiza Lajolo.¹⁷ Esse encontro do leitor com particularidades de seu contexto, a possibilidade sedutora de viver vidas alheias na ficção, envolve-o, abrindo suas portas para a construção de novos significados e de maior compreensão de si mesmo, da vida, do mundo, enfim, para o amadurecimento.

¹⁶ NUNES, C. *op. cit.* p. 96.

¹⁷ LAJOLO, M. *op. cit.* p. 99.

A ficção pode trazer à tona o imaginário da criança, assim como seus sentimentos, conflitos e preconceitos, muitos dos quais podem ser fonte de sofrimento desnecessário. Como no caso da grande maioria das meninas entrevistadas em minha tese de doutorado¹⁸, que revelaram dificuldades de relacionamento com as colegas. Pelos relatos e queixas, elas se encontravam envolvidas numa rede de relações, imersas em negociações de afeto e atenção, como atestam seus depoimentos. Observa-se, em suas palavras, que a teia de relações assimétricas e do valor do dinheiro na sociedade capitalista se reproduz nas escolas, por vezes, de modo cruel. São apenas exemplos dentre os diversos diálogos registrados na tese. Pode-se questionar, aqui, até que ponto as meninas não falam sobre essas dificuldades e impressões entre si e como não seria oportuno facilitar uma troca reflexiva entre as mesmas. Textos literários que abordam o relacionamento entre meninas e meninos podem representar uma abertura, um “sulco”, por onde elas seriam estimuladas a dialogar sobre os seus sentimentos, sob a orientação de um professor bem preparado, e, quem sabe, alcançar outros níveis de relacionamento.

E é esse o aspecto da linguagem que procuramos valorizar, como um processo de interação que constrói significados e se constrói na trama de ações e de vivências que a criança estabelece em parceria com o adulto. Que permite, como assinala Perrotti, em relação ao desenvolvimento do discurso narrativo na infância, integrar a realidade às suas fantasias e interpretações, assimilando o presente, remetendo ao passado e vislumbrando o futuro.¹⁹ Nesse sentido, partilhar as narrativas de outros promove o desenvolvimento da própria narrativa, ampliando as suas possibilidades de recriar a própria realidade, de interpretar as suas experiências, mediadas pela linguagem, em seu contexto, como reforça Dietzsch, ao afirmar:

A arte de contar histórias é tão antiga quanto a existência humana. Não só no desenvolvimento individual, mas também na história da humanidade, a narrativa está presente, sob formas quase infinitas, fazendo parte de todos os grupos humanos, de todas as classes sociais. Existe, portanto, como um fenômeno universal, em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, como afirma Barthes.²⁰

¹⁸ SCHALL, V. T. *Saúde e afetividade na infância: o que as crianças revelam e sua importância na escola*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC, 1996.

¹⁹ PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

²⁰ DIETZSCH, M. J. M. *op. cit.* p. 96.

A literatura infantil, especialmente, é reconhecida como capaz de auxiliar as crianças a desenvolver seus potenciais, favorecendo uma melhor compreensão de si mesmas, o que é destacado por Cullinan, em sua grande obra *Literature and the Child*. Segundo a autora, psicólogos cognitivistas evidenciaram que a narrativa (ou história) é estruturada da mesma forma que a mente está estruturada: “há uma superposição entre o modo como organizamos nossas mentes e a maneira como construímos estórias”.²¹ Assim, muitas histórias infantis tratam de mistérios da condição humana, interpretando a vida, de modo que, geração após geração, elas permanecem despertando a atenção das crianças. Os contos de fada, por exemplo, podem ajudar as crianças a enfrentar suas inseguranças emocionais, como analisado por Bettelheim, que sugere:

Os contos de fada têm inegável valor, porque eles oferecem novas dimensões para a imaginação da criança, tornando possível a ela descobrir significados que não fariam por si próprias. A forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem imagens para a criança, através das quais elas podem estruturar seus próprios sonhos/fantasia, e com eles melhor direcionar suas vidas.²²

Além disso, cada texto pode ser interpretado ou percebido de diferentes modos, permitindo um encontro do leitor com seus próprios conceitos, caracterizando-se por uma escolha pessoal de significados, de maneira que nenhum leitor poderá exaurir todo o potencial de um mesmo texto. Dessa forma, não há uma leitura *correta* de um texto, mas apenas leituras mais ou menos completas, em relação ao conteúdo informativo e à possibilidade de criação de significados pessoais.

Essa “abertura” da obra literária a torna um instrumento especialmente adequado para explorar a integração entre aspectos cognitivos e afetivos na escola, auxiliando nos processos de construção do conhecimento científico. E facilita o diálogo que permite questionar conceitos incorretos, preconceitos, crenças e transformar o saber de modo coletivo.

Aqui, faz-se necessário considerar o que sinaliza Khède sobre a relação entre a literatura infanto-juvenil e as preocupações pedagógico-moralizantes, oriundas da necessidade da classe burguesa, no século XVIII, de sedimentar seus valores utilitaristas a partir da infância.

²¹ CULLINAN, B. E. *Literature and the Child*. Orlando, USA: Harcourt Brace Jovanovich Inc. 1989. p. 5.

²² BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 16.

E como enfatiza a autora, “o literário não poderá, jamais, estar subjugado a razões de ordem pedagógica, moralizante ou pragmaticamente utilitária”.²³

Essa questão está muito bem argumentada por Perrotti, que evidencia a crise da concepção utilitária da literatura para crianças e jovens, a qual visava a atuar com o leitor, no sentido de integrá-lo à ordem social dominante, sendo um discurso classista, identificado com as forças sociais dominantes. Entretanto, a partir dos anos 70, evidencia-se na literatura uma tendência renovadora, comprometida com a arte, com um “discurso estético”, passando a ser uma “obra aberta”, revelando “uma poética preocupada não com a transmissão de certezas, de alinhamentos rígidos do mundo, mas com seu questionamento, caso o leitor deseje, pois tal decisão também cabe a ele”. Segundo Perrotti:

(...) ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões etc. O que compromete a obra é quando ela se submete a valores exteriores e atitudes normativas apriorísticas. Já o discurso estético, embora veicule posições, permite ao leitor uma recepção ativa que não se esgota nas codificações do emissor, incitando à participação. Através dessa literatura, o leitor não é um ser passivo, que recebe um mundo para ser assimilado, mas é estimulado a escolher as respostas para os desafios da vida. Nesse sentido, a ruptura trazida pelo discurso estético é também ideológica, revelando uma recusa ao conservadorismo e à doutrinação, ganhando uma dimensão política.²⁴

E é por esse caminho que fomos criando novos materiais e estratégias de divulgar o conhecimento científico sobre saúde e ambiente para crianças e jovens. Uma abordagem questionadora, sem “verdades” prontas, que estimula uma atitude reflexiva e responsável para com a vida, os outros e a natureza. Embora focalizando temáticas de saúde e ambiente, procuramos convidar autores consagrados da área da literatura, de modo a associar o saber científico ao texto de qualidade. Onde se reúnem informação de qualidade e estética da palavra, acrescidas de ilustrações não menos belas e atraentes. Ao compromisso estético e literário, associa-se o comprometimento com o conhecimento científico correto e formas adequadas de representá-lo. Isso requer o respeito

²³ KHÊDE, S. S. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo. Ática, 1986. p. 6.

²⁴ PERROTTI, E. *op. cit.* p. 22.

a alguns princípios pedagógicos e científicos, como assinalados por Schall e Diniz e apresentados a seguir²⁵:

- a elaboração de materiais de divulgação científica sobre saúde requer como ponto de partida a investigação dos conhecimentos, atitudes, comportamentos e crenças da população, para melhor estabelecer os referenciais de linguagem e conhecimentos prévios;
- durante o planejamento e o desenvolvimento das estratégias e materiais, envolver a população desde as primeiras etapas e avaliar sistematicamente com a participação da mesma;
- usar linguagem apropriada ao público e desenhos atrativos (inclusive cores, se houver viabilidade financeira), o que favorece a motivação e a construção de conhecimentos;
- evitar terminologia técnica (podendo fornecê-la em um apêndice para aqueles que desejarem maiores conhecimentos);
- evitar desenhos estilizados de parasitas que possam levar a representações equivocadas e pedagogicamente inadequadas. Havendo desenhos, incluir fotografias ou esquemas de imagens reais dos parasitas, fornecendo as medidas exatas ou escalas, para que os alunos saibam como são na realidade;
- procurar estimular as pessoas por diversos meios, de modo que a informação seja acessada por meio de vários sentidos (visão, audição, tato), sugerindo atividades complementares através de outros textos literários, músicas, desenhos, dramatização, modelagem etc.;
- considerar que a criança se beneficia mais de experiências concretas e de meios e estratégias pedagógicas que integrem aspectos cognitivos e afetivos;
- considerar que a divulgação científica requer orientações adequadas nas escolas ou em família, sendo importante considerar as diferenças regionais e o contexto específico dos leitores.

²⁵ SCHALL, V. T.; DINIZ, M. C. P. Information and Education in Schistosomiasis Control: Analysis of the Situation in the State of Minas Gerais, Brazil. *Memórias do Instituto Oswaldo Cruz*, Rio de Janeiro. n. 96, pp. 35-43, 2001.

Para aprofundar os conteúdos focalizados nos materiais de divulgação na escola, faz-se necessário oferecer sugestões de atividades e considerações que estimulem os pais e professores a:

1. observar a realidade dos leitores (aspectos sociais, econômicos e culturais) e o conhecimento previamente construído, como pré-requisitos para trabalhar os novos conteúdos;
2. aprender a escutar os leitores e estimular um diálogo com e entre eles, oferecendo oportunidades para a troca de experiências de vida entre os colegas, assim como para a sua criatividade;
3. favorecer o desenvolvimento de atividades que estimulem o leitor a: observar, analisar, medir, comunicar, classificar, propor, prever, no sentido de introduzir as bases para a compreensão e aquisição dos processos relativos aos métodos científicos, os quais podem levar a criança a criar, descobrir, transformar, criticar e ultrapassar falsas crenças e erros conceituais, superando a memorização e aprendizagem passiva.

Esses são alguns dos aspectos que, em nossa experiência, têm se mostrado efetivos para criar livros, jogos e mesmo espaços lúdicos (brinquedotecas²⁶) que possam oferecer às crianças e jovens produtos e estratégias de qualidade, capazes de motivar o prazer de ler, jogar e brincar. E, nesse processo, há lugar para divulgar ciência, estimular construção de novos conhecimentos, motivar novas atitudes e, conseqüentemente, auxiliar em outro processo: o da prevenção de doenças, da promoção da saúde e da melhoria das condições de vida.

Embora os livros e jogos possam ser utilizados nos espaços formais e informais de educação, ao serem incluídos na escola, podem motivar um longo processo de reflexão, construção e reconstrução de conceitos e comportamentos. Tais processos, de preferência, devem ser conduzidos e planejados por psicólogos, que podem orientar os professores para o seu desenvolvimento, uma vez que envolvem respostas afetivas, requerendo um melhor conhecimento sobre aspectos subjetivos da criança e sensibilidade e abertura para aprender aprendendo.

²⁶ Brinquedoteca Hortênsia de Hollanda (espaço lúdico em Belo Horizonte para crianças portadoras de HIV).

Como observado por nós nas escolas²⁷, o uso de histórias infantis no ensino fundamental é um ponto de partida de um processo de constituição de conceitos e valores relativos a diversos aspectos de saúde que pode conduzir a maior envolvimento e posicionamento pessoal em relação à própria saúde e à preservação do ambiente. Tais experiências tornaram-se possíveis através das coleções de livros paradidáticos, que abordam a saúde, o meio ambiente e a vida.²⁸ Também com jovens, realizamos diversas experiências, dentro dessa perspectiva²⁹, inseridas em pesquisas que conduziram à elaboração de novos materiais educativos, como o jogo Zig-Zaids³⁰, destinado à prevenção da AIDS entre pré-adolescentes e adolescentes, e outro, "O Jogo da Onda", que questiona o uso indevido de drogas.³¹ Tais experiências apresentam um potencial enorme de divulgar a ciência de forma lúdica, permitindo ir além da construção dos conceitos científicos, dando lugar à reflexão e a questionamentos e construção coletiva de conhecimentos.

Os materiais desenvolvidos são certamente facilitadores desse processo, o que requer capacitação dos educadores para o alcance da proposta, bem como acompanhamento e avaliação de sua efetividade, comparando-se as variações de estratégias e contextos. O que se percebe é que o saber sobre saúde exprime aquilo que a criança valoriza em si mesma como saudável e revela o sentido e os valores que possui em relação a esse aspecto fundamental em sua vida. Assim, também é revelador da identidade de cada criança, de suas percepções,

²⁷ SCHALL, V. T. et al. Health Education in First Level School at the Outskirts of Belo Horizonte, Minas Gerais State, Brazil. I. Evaluation of a Health Education Program on Schistosomiasis. *Revista do Instituto de Medicina Tropical*, v. 35, n. 6, pp. 563-572, 1993; SCHALL, V. T. Educação em saúde para alunos de primeiro grau: avaliação de material para ensino e profilaxia da esquistossomose *Revista de Saúde Pública*, n. 21, pp. 387-404, 1987; SCHALL, V. T. Health education for children: developing a new strategy. *Proceedings of the Second International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*. New York: Cornell University, n. 2, pp. 390-403, 1987.

²⁸ SCHALL, V. T. (org.) *Coleção Ciranda da Saúde*. 6 v. Rio de Janeiro: Edições Antares. 1985/1987; *idem*. *Coleção Ciranda do Meio Ambiente*. 10 v. Rio de Janeiro: Memórias Futuras Edições. 1989/1991; *idem*. *Coleção Ciranda da Vida*. 4 v. Rio de Janeiro: Memórias Futuras Edições. 1994.

²⁹ MONTEIRO, S.; REBELLO, S.; SCHALL, V. T. "Jogando e aprendendo a viver: uma abordagem da AIDS e das drogas através de recursos educativos". In: MESQUITA, F. et al. A visão dos escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo. *Revista INTERFACE - Comunicação, Saúde, Educação*. n. 8, pp. 75-88, 2001.

³⁰ SCHALL, V. T. et al. Evaluation of the Zig-Zaids Game: an Entertaining Educational tool for HIV/AIDS Prevention. *Cadernos de Saúde Pública*, 15 (sup. 2), pp. 107-119, 1999.

³¹ MONTEIRO, S.; REBELLO, S.; SCHALL, V. T. Zigzards: an Educational Game about AIDS for Children. *International Journal of Health Education*, X, pp. 32-35, 1991; MONTEIRO, S.; REBELLO, S. "Desenvolvimento e avaliação de jogos educativos no campo da prevenção do HIV/AIDS e do uso indevido de drogas". In: ACSELRAD, G. (org.). *Avessos do prazer: drogas, AIDS e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

experiências, motivações e ações, expressando uma imagem de si mesma, o que possibilita um trabalho para além dos aspectos físicos e cognitivos.

Considerando a abordagem lúdica aqui apresentada, só a prática estabelecida com continuidade e devidamente avaliada poderá atestar a sua efetividade, no sentido de contribuir significativamente não apenas para a promoção da saúde, mas também para o exercício de uma cidadania plena e responsável, bem como para alcançar condições mais dignas e felizes de vida. O essencial está na busca da valorização da vida e, a partir daí, construir as alternativas afetivas de promoção da saúde, num clima de liberdade responsável e solidariedade humana. Assim, é de suma importância avaliar criticamente os materiais desenvolvidos e sua capacidade de divulgar a ciência de modo interessante, bem como ter clareza quanto a estar comprometido com o alcance de seus objetivos, os quais devem estar afinados “com o respeito pela dignidade e a verdadeira diversidade da experiência humana”, como apropriadamente sugerem Homans e Agletton, em relação à divulgação e à educação sobre a AIDS, mas que podem ser generalizados para quaisquer outros aspectos.³²

³² HOMANS, H.; AGLETON, P. “Health Education, HIV Infection and AIDS”. In: HOMANS, H.; AGLETON, P. (eds.). *Social Aspects of Aids*. London: The Falmer Press, 1988.