

Mary Rangel

MÉTODOS DE ENSINO
PARA A APRENDIZAGEM E
A DINAMIZAÇÃO DAS AULAS

2ª Edição



PAPIRUS EDITORA

8. MÉTODOS POR PLANO DE TRABALHO DOS ALUNOS, PLANO DALTON, SISTEMA WINNETKA, CENTROS DE INTERESSE	37
9. O MÉTODO MONTESSORI E O MÉTODO EXPOSITIVO: O CONCRETO E O ABSTRATO SE COMPLETAM	41
10. ARGUMENTAÇÃO, LEITURA, ESTUDO E PRODUÇÃO DE TEXTOS, COOPERAÇÃO	45
11. AULAS, PROBLEMAS, PROJETOS, MÓDULOS INSTRUIONAIS	49
12. DIÁLOGO, SIMPÓSIO, SEMINÁRIO, PHILIPS 66, DUPLA, COMISSÃO, ENTREVISTA	55
13. MOTIVAÇÃO E INCENTIVO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM	61
14. FUNDAMENTOS E FUNDAÇÕES DOS MÉTODOS DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM	65
15. PIAGET E VYGOTSKY: DOIS MARCOS TEÓRICOS	73
16. BRUNER, CARL ROGERS, ALLPORT, CIBERNÉTICA: CONHECIMENTO NUNCA SE PERDE... INCORPORA-SE E TRANSFORMA-SE	79
17. COMUNICAÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM: A DINAMIZAÇÃO ESSENCIAL DA SALA DE AULA	85
PARA CONCLUIR	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. MÉTODO	9
2. MÉTODO, TÉCNICAS, ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM	13
3. ETAPAS DE PREVISÃO E PRÁTICA DO MÉTODO DE ENSINO	17
4. MÉTODOS DE ENSINO PREDOMINANTEMENTE INDIVIDUALIZADOS	21
5. MÉTODOS DE ENSINO APLICADOS A GRUPOS: CARACTERÍSTICAS E CONDIÇÕES	25
6. PRINCÍPIOS DIDÁTICOS COMUNS A DIVERSOS MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO	29
7. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	33

8. MÉTODOS POR PLANO DE TRABALHO DOS ALUNOS: PLANO D'ALTON, SISTEMA WINNETKA, CENTROS DE INTERESSE	37
9. O MÉTODO MONTESSORI E O MÉTODO EXPOSITIVO: O CONCRETO E O ABSTRATO SE COMPLETAM	41
10. ARGÜIÇÃO, LEITURA, ESTUDO E PRODUÇÃO DE TEXTOS, COOPERAÇÃO	45
11. AULAS, PROBLEMAS, PROJETOS, MÓDULOS INSTRUIONAIS	49
12. DIÁLOGO, SIMPÓSIO, SEMINÁRIO, PHILIPS 66, DUPLA, COMISSÃO, ENTREVISTA	55
13. MOTIVAÇÃO E INCENTIVO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM	61
14. FUNDAMENTOS E FUNDAÇÕES DOS MÉTODOS DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM	65
15. PIAGET E VYGOTSKY: DOIS MARCOS TEÓRICOS	73
16. BRUNER, CARL ROGERS, ALLPORT, CIBERNÉTICA: CONHECIMENTO NUNCA SE PERDE... INCORPORA-SE E TRANSFORMA-SE	79
17. COMUNICAÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM: A DINAMIZAÇÃO ESSENCIAL DA SALA DE AULA	85
PARA CONCLUIR	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

INTRODUÇÃO

Este livro oferece aos leitores conceitos e práticas de métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas, aplicando-se a vários conteúdos e níveis escolares.

Assim, a finalidade deste trabalho é, sobretudo, subsidiar os professores, tanto de ensino fundamental e médio, nas diversas séries e disciplinas, quanto de ensino superior, em cursos de formação docente, especialmente em Didática, Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado.

Desse modo, atendendo à formação acadêmica e à formação continuada de professores nas escolas, os textos que aqui se apresentam orientam-se pelo princípio da relação prática-teoria-prática, considerada, pelos estudos didático-pedagógicos atuais, importantíssima para tornar o conhecimento acessível à compreensão e, portanto, à elaboração e à (re)construção pelo aluno, pretendendo-se, sobretudo, que *o ensino se realize para que haja aprendizagem*.

Métodos de ensino são também meios de dinamização das aulas: assim, conhecê-los, em suas diversas opções, e praticá-los, com fundamentação e segurança teórico-práticas, são valores expressivos da competência docente.

Este livro foi organizado numa seqüência de textos que, de modo objetivo e direto, oferecem aos professores a leitura de ações e princípios metodológicos, por meio dos quais podem diversificar procedimentos e dinamizar suas aulas.

A diversificação dos métodos é importante não só porque pode ampliar as alternativas de aprendizagem, como também expandir as possibilidades de que ela se realize, superando possíveis dificuldades dos alunos.

A diversificação metodológica praticada na dinâmica das aulas alarga suas perspectivas, seu ritmo, suas motivações (os motivos para as ações) e seus encaminhamentos no sentido da aprendizagem.

Para estreitar as articulações entre prática e teoria e subsidiar os estudos e a dinamização de aulas, assim como atividades de formação continuada de professores nas escolas, cada texto deste livro é acompanhado de uma série de *questões de aplicação*, que servem às análises, aos debates e à participação dos alunos/professores em processo de formação acadêmica no ensino superior, ou formação continuada, nas escolas.

Assim, em pequenos e sucessivos textos que se completam nas informações sobre fundamentos, conceitos e práticas, *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas* é dedicado aos professores, com expressiva admiração pelo seu trabalho e reconhecimento dos desafios que enfrentam no cotidiano de seu fazer docente.

1 MÉTODO

A palavra é um símbolo, cuja origem está no fato que a justifica e requer. A origem da palavra “método” justifica-se pela existência de um caminho, de um meio, para se chegar a um ou vários objetivos.

Desse modo, a etimologia da palavra método encontra-se no latim *methodus*, que, por sua vez, se origina do grego *meta*, que significa meta, objetivo, e *thodos*, que significa o caminho, o percurso, o trajeto, os meios para alcançá-lo.

Já a palavra “técnica” tem sua origem justificada no “como fazer” o trabalho, como desenvolver seu processo de construção, seus procedimentos, seu encaminhamento.

A origem de “técnica” encontra-se no grego *technicu* e no latim *technicus*. Etimologicamente, o significado de técnica é o de “artes”, “processos” de se fazer algo, ou como fazê-lo, como realizá-lo.

Assim, o método é o caminho, e a técnica é “como fazer”, “como percorrer” esse caminho. A metodologia didática refere-se, então, ao conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem.

A escolha da metodologia de ensino e aprendizagem é feita de acordo com o *aluno*, suas características cognitivas e escolares, com o *conteúdo*, sua natureza, sua lógica, e com o *contexto*, ou seja, as circunstâncias e condições do aluno, do professor, da escola, da comunidade.

Destacam-se, portanto, na escolha e na aplicação dos métodos e técnicas, as características do contexto, observando-se duas questões de fundo: o valor da autonomia docente e o propósito do ensino comprometido com a aprendizagem e com a aquisição do conhecimento, entendendo-o como direito da vida cidadã.

Os fundamentos, os fatores, os referentes do método, em nível de processo, são os lógicos, biopsicológicos, epistemológicos, didáticos, históricos, que têm origem na relação entre o sujeito “aprendente”, o sujeito “ensinante” e o conhecimento ensinado. O processamento do método recebe expressivas influências de fatores de contexto, como os socioeconômicos, os históricos e os culturais.

Assim, o raciocínio lógico, a disposição biopsicológica, a natureza do conhecimento, sua construção (sua epistemologia), o princípio didático do ensino para a aprendizagem, a perspectiva histórica e os fatos da atualidade – que dão significado ao conteúdo que se ensina e aprende – são alguns dos fatores que influem na opção pelo método.

Se método é meio, caminho, é interessante que a opção do professor seja pelo meio/caminho que, de modo direto e significativo, conduza à *aprendizagem*. Este livro pretende proporcionar ao professor a obtenção de várias alternativas para essa opção.

Opine e argumente:

- Os temas de métodos e técnicas de ensino estão superados e *não* são relevantes ao processo de ensino e aprendizagem.
- Métodos e técnicas de ensino são sistematizações do trabalho e instrumentos da competência docente.
- Quem fala em método e técnica de ensino é “tecnicista”, ou seja, dissociado do contexto social e concentrado em “técnicas”.
- Metodologia é meio e não fim ou finalidade da aprendizagem.
- A reelaboração do conhecimento é finalidade da aprendizagem; o método deve propiciá-la.
- Aluno, professor, conteúdo e contexto são elementos estruturantes do método.
- Método bom é o que atende o aluno.

MÉTODO, TÉCNICAS, ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Método é caminho, é opção por um trajeto até o alcance de objetivos que se sintetizam na *aprendizagem*.

Técnica é “como percorrer” esse caminho, esse trajeto, seus procedimentos, seus passos. Atividades são ações dos alunos, orientadas pelos procedimentos, no sentido de (re)construírem o caminho (o método da aprendizagem) do conhecimento.

As atividades, portanto, consistem em trabalho com o conhecimento, em situações de reconstrução e aplicação desse conhecimento. Atividades, então, referem-se a ações; essas ações correspondem aos objetivos a serem alcançados.

As ações correspondentes aos objetivos realizam-se em diversos níveis de elaboração do conhecimento. Há várias classificações desses níveis: informação, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação. Em todos esses (e em outros) níveis realizam-se a leitura e o diálogo do aluno com os textos, o professor, os colegas, o conhecimento.

São também raciocínios empregados nas atividades, para elaboração do conhecimento: observação, correlação, distinção (diferenciação), conclusão, dedução. Esses e outros raciocínios são desenvolvidos *pela e para a* compreensão, reconstrução, reelaboração, ressignificação, criação do conhecimento. Para orientá-los, o professor recorre a métodos (no sentido mais amplo) e técnicas (no sentido mais específico), podendo incluir procedimentos, como: exposição, arguição, leituras orientadas, comentadas pelo professor, debates, discussões em grupo, demonstrações.

O desenvolvimento e a estruturação do método e das técnicas de ensino e aprendizagem encaminham-se mediante diversos processos, a exemplo da estruturação lógica (de seqüência lógica do conteúdo) e sociopsicológica (de elaboração sociocognitiva do conhecimento), que ocorrem nas relações entre professores, alunos, conteúdo e contexto de ensino e aprendizagem. A ligação entre esses processos e sua mobilização poderão ter o enfoque na substância, ou seja, no significado essencial do conteúdo para a escolaridade e a vida. Portanto, para favorecer a aprendizagem, é interessante que o professor focalize questões essenciais e significativas do conhecimento. Esse princípio é comum a todos os métodos, às técnicas e às atividades de ensino e aprendizagem, tanto quanto às suas etapas de previsão e prática.

QUESTÕES QUE INVESTIGAM DIVERSAMENTE O MÉTODO DE ENSINO

Opine e argumente:

- Um mesmo método comporta várias técnicas de ensino.
- Método de ensino tem concepção e prática mais amplas que técnica de ensino.
- Para que as técnicas? Para servir aos propósitos do método? Para a aprendizagem?
- As técnicas de ensino são escolhidas de acordo com a natureza do método.
- A finalidade da metodologia – suas técnicas e atividades – é avaliada pela qualidade da aprendizagem.
- Se o indivíduo aprende em relação com o outro, em parceria, em coletividade, *não* existe método individualizado.
- Na situação de leitura, considerando-se a relação aluno e texto, realiza-se uma técnica individualizada de ensino e aprendizagem.

ETAPAS DE PREVISÃO E PRÁTICA DO MÉTODO DE ENSINO

Podem-se considerar como etapas de previsão e execução do método de ensino, além de outras, o planejamento, a prática e a avaliação.

O planejamento inclui diagnóstico e fundamentação, ou seja, para planejar é preciso conhecer o contexto ao qual o planejamento se aplica e é preciso estudar, fundamentar o planejamento. O diagnóstico (o estudo de condições e circunstâncias nas quais o planejamento se insere) é feito em relação ao aluno, ao conteúdo, aos recursos, ao contexto, aos objetivos. A fundamentação refere-se ao estudo, ao conhecimento do método e à motivação (ao motivo, ao incentivo, à vontade, à pertinência, às circunstâncias) do seu uso.

A prática, a realização do método, inicia-se pela sua explicação, esclarecendo seu encaminhamento, para que se realizem as técnicas (procedimentos, estratégias) e atividades (ações, “exercícios”, questões) pertinentes ao conteúdo e ao contexto. As conclusões do encaminhamento metodológico do conteúdo podem incluir a síntese e a estruturação do conhecimento, podendo-se, nesse caso, utilizar esquemas com os aspectos mais pontuais, estruturantes do conteúdo.

A avaliação é feita sobre o contexto, os processos e os resultados do método, sobre a sua prática, sobre o desempenho e a participação de professores e alunos, observando-se, sobretudo, a garantia da aprendizagem do conhecimento em seus aspectos e conceitos essenciais.

Entre os encaminhamentos possíveis do método, destacam-se: apresentação do tema, realização das técnicas (ações específicas) e atividades (questões, diálogo, exercícios, trabalho de produção de textos) para fixação e verificação da aprendizagem, sendo possível, também, para a estruturação e a consolidação do conhecimento, utilizar a síntese e a revisão do conteúdo sobre o qual foi feito o tratamento metodológico.

Existem atividades que podem ser comuns, aplicáveis a diversos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem: exercícios, conversação, arguição, aplicações do conhecimento em trabalhos individuais ou em grupo.

As previsões mais imediatas referem-se ao tempo a ser utilizado, à seqüência do programa, aos temas e conceitos essenciais a serem contemplados no encaminhamento metodológico.

Uma das articulações metodológicas substanciais do método é a que se faz (e se pretende) entre o método de ensino e o de pesquisa. Alguns dos princípios dessa articulação orientam sua prática: a indissociabilidade entre ensino e pesquisa; o conceito de professor como pesquisador e formador de pesquisadores; o ensino como situação de estímulo à pesquisa; o ensino como orientação e estímulo à investigação, ao trabalho do aluno como pesquisador, ao uso, pelo aluno, de livros, recursos, situações didáticas, como fontes de conhecimento; a desrotinização do cotidiano de ensino e aprendizagem e o estímulo à curiosidade e ao pensamento científico; a superação da transmissão pela busca e construção do conhecimento. A articulação ensino-pesquisa pode estar presente em todos os métodos, sejam grupais, sejam individualizados.

QUESTÕES PARA O TRABALHO DE AVALIAÇÃO

Opine e argumente:

- Fixação e integração da aprendizagem são partes da prática do método.
- Aprendizagem é origem e finalidade do método.
- O domínio do conteúdo pelo professor é fundamental para a escolha apropriada do método.
- As provas são, por excelência, meios de verificação da aprendizagem; por isso, são referências à escolha e ao encaminhamento do método.
- A avaliação da qualidade do método é feita mediante a avaliação da qualidade da aprendizagem dos alunos.
- Aprendizagem de qualidade é aquela em que o aluno repete, corretamente, o conhecimento.
- A qualidade da aprendizagem não está no alcance da informação, mas no alcance da possibilidade de aplicá-la.

MÉTODOS DE ENSINO PREDOMINANTEMENTE INDIVIDUALIZADOS

Inicia-se este capítulo observando o porquê da referência a métodos de ensino “predominantemente” (e não “exclusivamente”) individualizados.

Considerar o método “exclusivamente” individualizado é não considerar que, em cada leitura, em cada auto-reflexão, existe *diálogo*: um diálogo que é entre leitor e autor, assim como da pessoa com suas reflexões, que se fundamentam num conjunto de idéias constituídas por meio de processos dialógicos, em situações de comunicação e interação social.

Desse modo, o entendimento de predominância, e não de exclusividade, justifica-se pelo princípio de que esse tipo de método não supõe isolamento ou falta de diálogo, reconhecendo-se que a relação entre o aluno e os textos, os livros ou os materiais didáticos é dialógica, seja pela interlocução que estabelece com os autores desses materiais, seja pelas reflexões e associações a conhecimentos e experiências anteriores que as atividades e questões suscitam.

Assim, pode-se levar em conta o termo “predominantemente”, e não “exclusivamente”, para caracterizar os métodos e técnicas nos quais o aluno, de forma autônoma, encaminha sua aprendizagem. Nesse sentido, os métodos individualizados procuram atender a condições e interesses dos alunos, suas motivações e aptidões, numa perspectiva de fortalecimento da disposição, da confiança, das escolhas próprias, das decisões e das convicções.

No enfoque do método “predominantemente” individualizado consideram-se princípios como o da autonomia, o da iniciativa, o da concepção de ensino e aprendizagem como processo ativo etc. O método inclui distribuição das atividades em pequenas etapas, com autocorreção, revisão, continuidade ou reinício de cada etapa, de acordo com sua conclusão e seu nível de aprendizagem.

O princípio da autonomia associa-se a fatores tais como a confiança, o pensamento próprio, a independência, a segurança. O princípio da iniciativa associa-se a escolha própria, motivações, interesses, necessidades, dinamicidade (movimento, ação) do processo de estudo e aprendizagem. O princípio das pequenas etapas associa-se à disposição e à viabilidade de realizá-las, ao favorecimento da fixação, da autocorreção, ao estímulo a concluir as atividades previstas e ao reforço que etapas menos longas propiciam, sucessivamente, à aprendizagem. O princípio da autocorreção remete à segurança de critérios, à observação e à relativização de erros ou acertos, à fixação e à recuperação da aprendizagem, à superação de etapas no processo de evolução gradativa do conhecimento. O princípio da revisão associa-se aos avanços ou à repetição de etapas, à sua renovação, ao fortalecimento e ao reforço das bases da aprendizagem. O princípio da continuidade ou reinício da etapa apóia-se no sentido da articulação seqüenciada do conteúdo, da sua continuidade, da revisão (reinício e possível recuperação) do processo, da organização seqüenciada do estudo e da estruturação lógica do conhecimento.

Com esses princípios, exemplificam-se algumas técnicas (afins e semelhantes no seu encaminhamento) de ensino individualizado:

o estudo dirigido, o estudo supervisionado, a tarefa dirigida, o estudo livre.

O estudo dirigido caracteriza-se por etapas orientadas pelo professor e realizadas com autonomia pelo aluno, incluindo leituras, exercícios, autocorreção. Assim, poderá haver continuidade ou reinício de cada etapa, de acordo com o resultado de sua auto-avaliação pelo aluno. O estudo supervisionado caracteriza-se por atividades diversificadas de estudo (leituras, pesquisas, trabalhos), previstas, acompanhadas e avaliadas pelo professor, e realizadas com autonomia pelo aluno, prevendo-se o prosseguimento ou reinício de etapas, de acordo com o desempenho do aluno e a supervisão do professor, num processo de acompanhamento e diálogo. A tarefa dirigida consiste numa atividade indicada pelo professor e realizada com autonomia pelo aluno, atendendo ao objetivo de recuperação da aprendizagem. A continuidade ou reinício da tarefa realiza-se de acordo com a avaliação do professor. O estudo livre enfatiza o princípio da liberdade de escolha. Assim, o professor oferece aos alunos várias alternativas de textos e trabalhos, propiciando-lhes a possibilidade de escolher a atividade por sua própria iniciativa. Desse modo, o estudo e as tarefas são escolhidos pelo aluno, de acordo com suas motivações. Tanto a continuidade das atividades quanto seu reinício acontecem, também, de acordo com a opção do aluno, ou as avaliações periódicas previstas no processo.

Finalmente, é importante frisar e reafirmar alguns dos princípios mais pertinentes ao processo ativo e autônomo de ensino e aprendizagem: aprender a agir; exercitar formas de agir; optar por tipos de atividades e possibilidades de ação; fortalecer a disposição de agir; desenvolver possibilidades de elaboração e estruturação do conhecimento, com pouca interferência do professor; desenvolver confiança em sua capacidade de aprendizagem; exercitar a predisposição ao trabalho de estudar/aprender.

A TRANSPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO EM QUESTÕES

Opine e argumente:

- Aprendizagem é trabalho com conhecimento e, portanto, requer disciplina.
- O ensino-aprendizagem como processo ativo é planejado pelo aluno, sem interferência do professor.
- O ensino-aprendizagem como processo ativo requer técnicas de ensino individualizado.
- No ensino-aprendizagem como processo ativo *não* se exercita a memória.
- Memória é parte essencial da vitalidade.
- Aprendizagem de qualidade é aquela em que o aluno reconstrói o conhecimento.
- Não se pode ensinar a aprender sem ensinar a pesquisar.

5

MÉTODOS DE ENSINO APLICADOS A GRUPOS: CARACTERÍSTICAS E CONDIÇÕES

Os métodos de ensino aplicados a grupos são desenvolvidos com base em princípios e processos de aprendizagem recorrentes à interação, ao diálogo, à parceria dos alunos. Eles apontam conceitos, elementos e fatores essenciais do conteúdo, visando garantir aos alunos, coletivamente, uma base comum de conhecimentos (Rangel 2003).

Trata-se, entre outras coisas, de técnicas de ensino coletivo: a exposição do professor, leituras orientadas, demonstrações, projeções, debates. São também técnicas dessa natureza seminários, simpósios, Philips 66, dupla, comissão, que se apresentam no Capítulo 12 deste livro.

Os métodos de ensino “em grupo”, ou aplicados coletivamente aos alunos por grupos de estudo, enfatizam, portanto, o intercâmbio de idéias, a discussão, as trocas.

Ainda se incluem nessa mesma categoria metodológica as dinâmicas de leitura para sala de aula (Rangel 2003). Essas dinâmicas aplicam-se aos textos de estudo em aula, sejam impressos, sejam os dos livros didáticos, sejam os projetados por diferentes meios audiovisuais. Os procedimentos podem ser adotados em diversas

séries e disciplinas, sendo que a variação do grau de dificuldade não se localiza nas dinâmicas, mas sim na estrutura do texto.

Durante as dinâmicas, os alunos consultam freqüentemente o texto e são envolvidos em práticas que os levam, de diferentes modos, a falar, dialogar, indagar, responder, ouvir os colegas com atenção, pronunciar-se sobre o que ouvem.

Assim, em diversas práticas desse tipo, os alunos se mantêm envolvidos e mobilizados em relação ao conteúdo que leram e recriaram nessas dinâmicas. É interessante, também, observar que as dinâmicas de leitura para sala de aula não requerem condições físicas especiais, ou seja, não necessitam, por exemplo, da distribuição da turma em pequenos grupos ou de uma arrumação especial da sala de aula. Trinta e sete dessas dinâmicas podem ser encontradas em Rangel (2003). Quanto às condições favoráveis à implementação de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem aplicados a grupos, é interessante observar, além dos aspectos físicos do ambiente, os fatores humanos e sociais das relações.

Observa-se, portanto, que as condições de trabalho em grupo referem-se a ambiente físico e social. Tanto quanto o ambiente físico, o ambiente social pode favorecer a aproximação, a interação e o diálogo. As características e condições do ambiente social favoráveis à realização de trabalhos coletivos são: receptividade, interlocução, participação e reconhecimento da pluralidade.

Nessas condições, desenvolvem-se processos de colaboração, de liderança distribuída, de formulação de objetivos comuns, de flexibilidade e de aceitação do consenso, do dissenso e da avaliação, em perspectivas de acolhimento e inclusão.

Por oposto, os fatores sociopsicológicos de exclusão são a indiferença, a ironia, a desqualificação e a omissão; esses fatores desagregam e prejudicam o diálogo, a presença, a vontade de participar, a motivação.

E as ações frustradas (as frustrações) ocupam o lugar dos motivos para agir (das motivações). O grupo pode, então, reduzir-se a agrupamento, sem sentidos e sem motivos.

Opine e argumente:

- É interessante que o professor utilize métodos mistos, alternando técnicas individualizadas, coletivas e em grupo.
- Não existe aprendizagem isolada; portanto, não existe técnica de ensino e aprendizagem individualizada.
- Nas técnicas de ensino individualizado, o diálogo do aluno é com ele próprio. Nas técnicas de ensino grupais, o diálogo é com o outro.
- Os grupos devem ser organizados com determinadas características, interesses ou afinidades dos alunos, para facilitar o diálogo.
- Os grupos formados aleatoriamente pelo professor não desenvolvem o "espírito de grupo".
- Acolher é incluir.
- Não existe grupo sem acolhimento.

PRINCÍPIOS DIDÁTICOS COMUNS A DIVERSOS MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Princípios didáticos são fundamentos e critérios de referência dos métodos e técnicas de ensino; alguns são comuns tanto aos métodos e técnicas predominantemente individualizados, como aos predominantemente coletivos ou grupais. Entre esses princípios, destacam-se: o da proximidade do conhecimento, o da direção, o da adequação ao processo, o da participação, o da espontaneidade, o da vivência, o da descoberta, o da transferência e o da reflexão.

O princípio da proximidade recomenda que o ensino-aprendizagem (sejam quais forem seus métodos e técnicas) inicie pelo conhecimento que seja o mais próximo possível da vida do aluno, partindo dos fatos mais imediatos para os mais remotos, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido.

O princípio da direção recomenda ao professor o planejamento, a previsão, a seqüência lógica, estruturada, do conhecimento, a clareza de objetivos e o enfoque de questões essenciais do conteúdo, sem se deter em questões periféricas.

Opine e argumente:

- O princípio da proximidade do conhecimento só se aplica ao ensino-aprendizagem de crianças, sendo dispensável ao ensino-aprendizagem de adultos.
- O princípio da direção da aprendizagem pelo professor, que decide e direciona o conteúdo e o método, limita a liberdade do aluno no seu processo de aprender.
- O conteúdo é fator determinante do método.
- O método é determinante das técnicas.
- A qualificação da pluralidade e da singularidade das pessoas é condição de espontaneidade e participação nos trabalhos de grupo.
- Opinar é um dos modos de transferir o conteúdo a outras situações práticas, ou seja, de aplicar o conhecimento.
- A descoberta do conhecimento e do prazer de aprender leva o aluno a dispensar notas e avaliações como condicionantes do estudo.

O princípio da adequação recomenda que os métodos e as técnicas sejam apropriados ao aluno, à natureza e ao tipo de conteúdo, ao contexto, às fases evolutivas do desenvolvimento e da aprendizagem.*

O princípio da participação recomenda que se observem, nos alunos, a atividade, o envolvimento, o estudo, a atenção, o trabalho com o conhecimento, a organização, a disposição, a conscientização do valor do estudo, da aprendizagem e seus métodos.

O princípio da espontaneidade recomenda preservar, em qualquer método de ensino e aprendizagem, o valor de condutas que propiciem a livre manifestação de idéias, a qualificação e o acolhimento das pessoas, a confiança, a iniciativa, a criatividade e a criação, o respeito às diferenças e à pluralidade.

O princípio da vivência aplica-se à consideração ao conhecimento formado no cotidiano e nas experiências anteriores dos alunos, assim como em suas experiências atuais, associando-o aos significados do conhecimento teórico e de suas relações com fatos da realidade, da vida.

O princípio da descoberta aplica-se tanto ao conhecimento teórico e às suas fontes, como ao conhecimento pessoal, de si e do outro, incluindo, ainda, o conhecimento dos fatos da realidade e a vivência do prazer de aprender. Observam-se também nesse princípio os processos intuitivos e criativos de elaboração cognitiva.

O princípio da transferência do conhecimento refere-se à sua integração, interlocução, articulação, irradiação à vida, ao cotidiano, onde se encontram os seus significados concretos.

O princípio da reflexão recomenda incorporar aos métodos de ensino e aprendizagem os processos de análise (pensamento, reflexão), conclusões, manifestações de opinião e avaliação do conhecimento.

* Considerando-se as fases piagetianas, observam-se na educação infantil (creche e pré-escola) a sensório-motora, seguida da fase de operações concretas, que prossegue nos anos iniciais do ensino fundamental, chegando, gradativamente, à fase de operações abstratas, que evolui e consolida-se em níveis cada vez mais elaborados nas séries e nos estágios acadêmicos subsequentes.

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Para melhor compreensão de processos de aprendizagem, é interessante retomar o sentido da metodologia, da técnica e da atividade que são desenvolvidas no intuito de favorecê-los.

Metodologia é o encaminhamento de processos de ensino para a aprendizagem. Nesse sentido, metodologia é percurso, meio, sistematização, abordagem, reconstrução do conhecimento.

Tanto a metodologia como as técnicas que a ela se relacionam encaminham processos de ensinar e aprender. A metodologia tem sentido amplo e alcance abrangente de estruturação do conhecimento que constitui os programas, ou unidades de estudo, no curso das disciplinas. As técnicas têm sentido e alcance mais específicos de estruturação do conhecimento que constitui parte desses programas ou unidades de estudo.

As atividades complementam os processos de aprendizagem, auxiliando a aplicação, a transposição do conhecimento, sua reelaboração e reconstrução. Por meio das atividades, estreita-se a relação entre prática-teoria-prática.

A metodologia e suas técnicas são, portanto, recorrentes a atividades que propiciam a compreensão do significado do conhecimento em situações práticas de reelaboração de conceitos, processos e raciocínios.

A aprendizagem implica reelaboração crítica do conhecimento em níveis diversos, a exemplo de compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação. Essa reelaboração envolve raciocínios lógicos, dedutivos e indutivos, tanto quanto os fatores da intuição e do diálogo.

Assim, na aprendizagem desenvolvem-se processos sociocognitivos, que incluem a ampliação de vocabulário e, conseqüentemente, do uso de palavras e seus significados. Reconhecendo-se que o pensamento é recorrente a palavras e significados, é possível também admitir que a ampliação de vocabulário se reflète na ampliação da capacidade de pensar. Nesse mesmo conjunto de ganhos, pessoais, cognitivos, sociais, acrescentam-se possibilidades e fatores das expressões da inteligência: a razão (o raciocínio), a ação e a emoção (Mettrau 2001).

A aprendizagem e as expressões da inteligência desenvolvem-se, na criança, em sentidos da apreensão predominantemente concreta, global e imediata do conhecimento. A evolução desses sentidos, em pré-adolescentes, adolescentes e adultos, ocorre em níveis crescentes de abstração e de elaboração do conhecimento por meio de processos mais sistematizados de formulação de conceitos, premissas, comparações, deduções, conclusões. A indução, a dedução e a analogia são próprias do raciocínio lógico, discursivo.

Embora não se recomende demarcar os níveis e mecanismos processuais da intuição, da indução e da dedução, podendo-se admitir a possibilidade de que se sintetizem e sincretizem em diversos tipos e encaminhamentos de raciocínios, apenas para caracterizar, de modo mais pontual, cada um desses processos, exemplificam-se, em seguida, alguns elementos que os incorporam. Assim, a intuição incorpora elementos do plano intelectual, do plano da emoção e do plano da vontade. A indução incorpora a observação, a explicação, a

experimentação, a comparação, a abstração. A dedução implica a aplicação, a comparação, a demonstração.

Os diversos processos cognitivos complementam-se nos raciocínios para a aprendizagem. Assim, por exemplo, a analogia e suas perspectivas de comparações contêm fatores especialmente estimulantes ao raciocínio indutivo, dedutivo e intuitivo, encaminhando o pensamento no sentido de perceber semelhanças, diferenças, características e efeitos comuns ou distintos, aproximações ou polarizações de princípios e conceitos, estendendo, desse modo, as possibilidades de leitura e interpretação em todas as fases, da infância à adulta, do desenvolvimento humano.

Finalmente, por todas essas considerações, observa-se que o processo de aprendizagem tem muitos (e necessários) efeitos na vida, no desenvolvimento humano. Por isso, é preciso “aprender como se aprende” para “aprender como ensinar”.

QUESTÕES PARA TRANSFERIR O CONHECIMENTO À PRÁTICA

Opine e argumente:

- Metodologia, técnicas e atividades são meios de reconstrução do conhecimento que se completam nas práticas de ensino e aprendizagem.
- Metodologia significa opção por alternativas de encaminhar a aprendizagem.
- A imagem é mais concreta que a palavra e, portanto, mais favorável aos processos de aprendizagem de crianças.
- A afetividade é fator indispensável ao ensino e à aprendizagem de crianças.
- A intuição é processo espontâneo e criativo da aprendizagem.
- O raciocínio lógico é necessário à indução e à dedução de informações e conceitos relativos ao conhecimento que é objeto da aprendizagem.
- Aprende-se mais, e por mais tempo, aquilo que emociona.

8

MÉTODOS POR PLANO DE TRABALHO DOS ALUNOS: PLANO DALTON, SISTEMA WINNETKA, CENTROS DE INTERESSE

Os métodos por planos de trabalho dos alunos desenvolvem-se privilegiando seus interesses e opções, seus estágios de escolaridade, sua autonomia. O professor, então, oferece as alternativas, acompanha, orienta, avalia.

Exemplos desses métodos são o Plano Dalton, o Sistema Winnetka e os Centros de Interesse, que têm princípios comuns e algumas características de planejamento e implementação diferenciadas.

O Plano Dalton fundamenta-se em princípios de atividade, interesse, liberdade e iniciativa do aluno. O processo consiste na organização, por disciplina, de planos de estudos e tarefas em três níveis de dificuldade, assim considerados: mínimo, médio e máximo. O aluno, então, escolhe o plano que deseja fazer. O tempo para a realização do plano é previsto de acordo com o nível de dificuldade. Assim, as salas de aula são substituídas por salas de estudo, e as aulas são substituídas por planos de estudo. Cada disciplina é planejada em, aproximadamente, 20 planos ao ano. O aluno vai, gradativamente, escolhendo planos com maior nível de dificuldade.

O Sistema Winnetka adota como princípio a organização das disciplinas por núcleos temáticos que propiciem a socialização e a criatividade. No processo, utilizam-se folhas de trabalho, com auto-instrução, tarefas, autocorreção. As tarefas propõem atividades coletivas e criadoras sobre noções básicas e essenciais dos núcleos temáticos.

Os alunos se organizam em grupos e são estimulados a dialogar e criar (produzindo desenhos, recortes, poesias, charges, formulação de questões, ou outros tipos e formas de criações), focalizando as noções comuns, essenciais, aprendidas.

Os Centros de Interesse fundamentam-se nos princípios da unidade e da integralidade do processo cognitivo, da compreensão ampla, global, do conhecimento, partindo do todo (do sintético) para as partes (o analítico) e, novamente, das partes (compreendidas em si e nas suas relações) para a apreensão do todo, mediante um processo de síntese.

A seleção temática dos Centros de Interesse é feita considerando necessidades básicas do ser humano, como alimentação, saúde, abrigo (casa e vestuário), participação social e ação solidária. Adotam-se, então, exercícios que estimulam a concretização e a abstração de conceitos, por meio de processos de observação direta de fatos ou ocorrências imediatas, assim como de associação (correlacionando esses fatos ou ocorrências a outros mais distantes), de expressão concreta, a exemplo da construção ou do desenho de objetos do conhecimento, e de expressão abstrata (no sentido de expressão de idéias ou conceitos teóricos), a exemplo da leitura, da escrita e do diálogo.

Assim, o Plano Dalton, o Sistema Winnetka e os Centros de Interesse propiciam formas variadas de ensino e aprendizagem, alternativas ou complementares às aulas, no sentido tradicional, seqüenciado, requerendo, nos três casos, o planejamento sobre focos temáticos e a diversificação de atividades dos alunos.

QUESTÕES PARA INTERAGIR COM O CONHECIMENTO

Opine e argumente:

- O método é parte essencial das atividades humanas, incluindo as de ensino e aprendizagem.
- Não é necessário que o professor se ocupe com métodos de ensino, pois pouco podem acrescentar à sua prática.
- Pode-se considerar o Plano Dalton como método individualizado de ensino e aprendizagem.
- Os métodos de ensino individualizado são, hoje, superados, já que se adota o princípio de que só se aprende em situação de trabalho em grupo, socializado.
- O Sistema Winnetka associa a atividade independente do aluno à atividade socializada.
- Os Centros de Interesse são tematizados com base no que está mais próximo e concreto para o aluno, sendo, por isso, mais adequado à aprendizagem infantil.
- A integralidade do processo cognitivo recomenda métodos que propiciem a visão integrada, global, do conhecimento. Essa visão é dificultada nos métodos individualizados.

O MÉTODO MONTESSORI E O MÉTODO
EXPOSITIVO: O CONCRETO E O ABSTRATO
SE COMPLETAM

É interessante retomar a questão do concreto e do abstrato, para notar como ela se caracteriza na metodologia de ensino e aprendizagem, situando a predominância de materiais concretos, em Montessori, e observando a presença de expressões abstratas de conceitos teóricos, no método expositivo. Embora se faça essa caracterização de formas de expressar/elaborar o conhecimento, não se quer (e não se pode) afirmar a exclusividade de formas concretas e abstratas num ou noutro método, mas apenas exemplificá-las em cada um, observando, sobretudo, que não são excludentes, mas complementares, sejam quais forem os métodos de ensino e aprendizagem.

O Método Montessori baseia-se no princípio do entendimento da criança como ser particular, diferente do adulto, e como ser dotado de capacidade e condição de autodesenvolvimento. Por meio desse mesmo princípio, o método adota procedimentos que favorecem a liberdade, a atividade, a vitalidade, enfatizando-se o uso de materiais concretos, para a compreensão e a aplicação (transposição) de conceitos.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem desenvolve-se em ambiente adequado às atividades, com brinquedos e materiais didáticos de fácil acesso e manuseio, e com espaço para a movimentação da criança, favorecendo a atividade física e rítmica.

Na perspectiva montessoriana, adotam-se os princípios do associacionismo e da educação dos sentidos. O princípio do associacionismo aplica-se às expressões e ao tratamento dos conteúdos por meio dos materiais concretos que auxiliam associações entre objetos e conceitos.

A chamada educação dos sentidos utiliza cubos, prismas, laços, materiais sólidos diversos para encaixes e caixas de som. Ainda na perspectiva da educação dos sentidos, realizam-se exercícios – como o da linha, em que a criança caminha sobre uma linha desenhada no solo, ao som de música ou exercícios sobre situações da vida prática –, nos quais as crianças aprendem e praticam ações do cotidiano referentes a diversas questões, a exemplo de cuidados pessoais, cuidados com animais e jardinagem.

Os tempos ou etapas do desenvolvimento considerados no método montessoriano são: percepção sensorial, percepção sensorial associada ao nome do objeto, lembrança do objeto por meio do nome.

Numa perspectiva menos centrada em objetos concretos, apresenta-se o método expositivo, nucleado na exposição oral, estruturada, de uma temática de estudo.

Alguns dos princípios essenciais do método expositivo são: o domínio do conteúdo pelo professor e a adequação da maneira de apresentá-lo aos alunos, aos interesses e condições do nível escolar e às questões fundamentais do conteúdo – sua estruturação lógica, sua seqüência articulada de conceitos essenciais à compreensão.

O método expositivo desenvolve-se, portanto, observando as motivações (auxiliadas pelo esclarecimento inicial do professor/expositor sobre a importância do tema) e os elementos necessários à compreensão e à fixação de conceitos, premissas e processos. A exposição é complementada por perguntas, respostas e diálogos,

abordando questões suscitadas pelo interesse e pela mobilização dos alunos, em relação ao tema exposto.

As previsões do tempo da exposição consideram interrupções, alternância de recursos e limite para conclusão, levando em conta, como um dos fatores de interferência, os possíveis níveis de dispersão que freqüentemente ocorrem de maneira proporcional à extensão do tempo de exposição. Dados os níveis de dispersão, recomenda-se a diversificação de procedimentos, como interrupções para perguntas ou demonstrações e exemplos, ou mesmo projeções, evitando-se tanto o prolongamento da exposição oral, como o uso de um mesmo recurso, seja retroprojektor, seja projeção de *slides* ou recurso informatizado. Mesmo a multimídia e o *PowerPoint*, se usados durante todo o tempo da exposição, poderão perder sua condição de estímulo e causar, pelo uso único e prolongado, graus crescentes de desinteresse e desatenção.

Quanto à estruturação do conteúdo, uma das seqüências possíveis é a que se encaminha do seguinte modo: introdução (com explicação inicial, preparatória), incentivos (como a demonstração da importância do tema), desenvolvimento lógico de conceitos, dos mais simples aos mais complexos, exemplos, indagações, diálogo e, finalmente, síntese integradora das questões mais pontuais e das conclusões.

Especialmente quanto aos exemplos, vale notar a sua importância como forma de materializar os conceitos, ou seja, de transpô-los a situações concretas. O exemplo ilumina o conceito.

O chamado método expositivo misto pode associar ou intercalar a exposição com estudo dirigido ou exercícios diversos, no interesse da fixação ou recuperação da aprendizagem.

Em síntese, retomando a questão do concreto e do abstrato, observa-se que, se em Montessori o uso de materiais é uma forma de “concretizar” a aprendizagem, no método expositivo as expressões abstratas de conceitos poderão se complementar com formas mais concretas, exemplificadas ou demonstradas, de sua compreensão e aplicação.

QUESTÕES DA E PARA A AÇÃO

Opine e argumente:

- Não se deve tratar criança como adulto.
- Pode-se aprender brincando, pois aprender é brincar.
- Pode-se aprender com uso de brinquedos.
- Atividades de ensino e aprendizagem que envolvem jogos didáticos auxiliam a concretização de conceitos e a criatividade.
- Os tempos ou etapas do Método Montessori encaminham-se do concreto para o abstrato, do objeto para o conceito.
- Exposições orais longas do professor podem causar níveis crescentes de dispersão dos alunos.
- Aprende-se mais trabalhando com o conhecimento do que ouvindo sobre ele.

10

ARGÜIÇÃO, LEITURA, ESTUDO E PRODUÇÃO DE TEXTOS, COOPERAÇÃO

Pode-se usar a argüição associada ao estudo independente dos alunos, ou como técnica complementar a outro método. Como técnica associada ao estudo independente dos alunos, a argüição requer do professor a orientação prévia desses estudos, indicando textos e fontes. Como técnica complementar a outro método, a argüição pode introduzi-los, ou ocorrer durante o seu desenvolvimento, ou ainda ao final, como fator instigante ao diálogo. Em qualquer dos seus momentos, a argüição é um processo didático que auxilia a fixação, a avaliação e a recuperação da aprendizagem.

Alguns dos princípios da argüição são: o incentivo ao estudo, o enfoque em conteúdos essenciais, significativos, o envolvimento e a participação de todos os alunos, a complementação do processo pergunta-resposta por um (necessário) diálogo.

Um exemplo do encaminhamento da argüição poderá ser, então, o seguinte: apresentação motivadora do tema, indicação de textos e fontes, estudo individual ou em grupo dos alunos, apresentação de questões e respostas, comentários, diálogo.

Além da argüição do aluno pelo professor, podem-se adotar as modalidades de dupla argüição e argüição com monitores. Na dupla argüição, tanto o professor argüi o aluno, quanto o aluno argüi o professor. Na argüição com monitores, o professor seleciona alunos que desejem exercer a função de monitoria, por meio do aprofundamento do estudo do tema que lhes dê condições de argüir o professor e os colegas.

É interessante que a argüição incorpore perguntas reflexivas, ou seja, perguntas que estimulem processos reflexivos, a exemplo da análise de informações e conceitos, comparações (na perspectiva de observação e reconhecimento de semelhanças e contrastes, complementações e contrapontos), avaliação e opinião, síntese.

Quanto à técnica de leitura (assim como a argüição), inicia-se pela indicação, pelo professor, de textos ou fontes de estudo. Podem ser previstos tempos de estudo individual ou em grupo, a realização de questões ou trabalhos e a sua apresentação, comentário ou discussão.

A leitura dirigida é uma modalidade da técnica que pode ter o seguinte encaminhamento: apresentação e explicação do tema, seleção de textos básicos, indicados pelo professor, textos complementares, escolhidos pelos alunos, e, finalmente, a discussão coletiva. Essa modalidade pode auxiliar a estruturação básica do tema e ser um recurso metodológico para realizar o ensino e a aprendizagem por meio da leitura.

A técnica de estudos e construção de textos é uma variante da anterior, incorporando leitura, leitura dirigida e estudo em grupo. O encaminhamento inclui: apresentação motivadora do tema, indicação de textos ou fontes de estudo, produção, individual ou em grupo, de textos, apresentação, comentários do professor e dos alunos.

É interessante que a seleção dos textos leve em conta que os termos ou o vocabulário neles contidos deverão favorecer o esclarecimento de informações, fatos e conceitos. É interessante, também, que a apresentação do estudo pelos alunos, individualmente

ou em grupo, utilize uma linguagem clara, que auxilie a compreensão da turma. Pelo princípio da exegese, recomenda-se que as leituras sejam também feitas em textos originais dos autores, ou documentos de interesse do estudo.

Quanto à cooperação, ela é aqui entendida como processo por meio do qual se faz uma síntese da argüição, da leitura, do estudo e da produção de textos, realizados com a parceria, o auxílio, o trabalho conjunto de professores e alunos, ou dos alunos entre si, com especial atenção à exegese (ao comentário, para esclarecimento ou interpretação de significados de palavras e conceitos), ao estudo dirigido, à apresentação e à discussão dos textos produzidos.

Finalmente, é oportuno notar que todas essas opções técnico-metodológicas são recorrentes ao estudo orientado e à leitura e produção de textos, promovendo, essencialmente, o envolvimento e a participação dos alunos.

QUESTÕES PARA REFLETIR SOBRE O CONHECIMENTO

Opine e argumente:

- No processo de aprendizagem, mais vale perguntar que responder.
- “Provas orais?” *Não!*
- Na leitura, o aluno reconstrói o texto na mesma proporção em que o reinterpreta, relacionando-o com sua vida, com suas experiências.
- Reconstruir o conhecimento é condição indispensável à aprendizagem.
- Para estabelecer diálogo, avaliar o alcance do conhecimento e estimular a desinibição, é preferível a arguição individual a perguntas dirigidas a toda turma.
- A leitura individual é um momento solitário do aluno com o texto. Nesse momento, *não* há diálogo.
- A leitura amplia a capacidade de pensar e os horizontes do pensamento.

11

AULAS, PROBLEMAS, PROJETOS, MÓDULOS INSTRUCIONAIS

O enfoque das aulas como “método” e dos problemas e projetos também como “meios” e “caminhos” do ensino para a aprendizagem lembra aos professores formas diversificadas do fazer didático.

Método das aulas

É interessante perceber em que circunstâncias as aulas podem ser tidas como métodos de ensino e aprendizagem.

A expressão “método das aulas” refere-se à situação em que os alunos estudam, planejam, desenvolvem temas do programa da disciplina com a orientação do professor.

Assim, o “método das aulas” pode ter o seguinte encaminhamento: estudo dos alunos, individualmente ou em grupo, orientado pelo professor, sobre os temas; apresentação dos temas estudados

numa aula ou seqüência de aulas; comentários e complementações pelo professor. Poderá, também, haver a alternância das aulas desenvolvidas pelo professor e pelos alunos. Assim como, nesse método, as aulas constituem referências à sistematização e à organização de conhecimentos, as soluções constituem as referências no método de problemas.

Método de problemas

O método de problemas é nucleado em situações instigantes à aplicação do conhecimento no sentido e no interesse de se encontrarem soluções. Assim, apresentam-se, no problema, questões a serem analisadas e resolvidas, aplicando-se conceitos, princípios e processos estudados.

O encaminhamento metodológico inclui definição, apresentação e justificativa do problema; orientações do professor aos alunos sobre o seu estudo, indicando fontes e formas de obterem informações; formulação, pelos alunos, de hipóteses sobre causas, efeitos, soluções, ou, ainda, formulação de questões (indagações) que possam orientar o estudo; comprovação ou rejeição das hipóteses e sua demonstração, ou respostas às questões (indagações) iniciais; e, finalmente, apresentação e discussão de resultados.

De um modo mais simplificado, o encaminhamento do “método de problemas” pode ser sintetizado em: descrição da situação problemática; questões ou indagações que vão orientar o estudo no sentido de se encontrarem respostas; análises e verificação de alternativas de solução; apresentação das respostas (resultados); discussão.

Assim como os problemas, os projetos podem mobilizar as ações para a aprendizagem.

Método de projetos

O método de projetos aplica-se à construção de um objeto, ou tema, do programa da disciplina, seja de forma concreta, seja de forma estética, a exemplo da criação de música, pintura ou desenho, decoração, modelagem.

Nos dois tipos de construção (de forma concreta ou estética) o método inclui estudo para compreensão e elaboração de conceitos, princípios ou processos explicativos do objeto ou tema. O projeto é construído pelos alunos em grupo, ou seja, seu desenvolvimento é uma construção coletiva. Problema e projetos podem se associar numa mesma metodologia.

Métodos de problema e projetos

Os métodos de problema e projetos têm premissa e princípios comuns. A premissa é a da importância de que o aluno realize algo prático, concreto, sobre o tema, ao mesmo tempo em que realiza o estudo teórico; os princípios incluem relação prática-teoria-prática, associação entre teoria e fatos, concomitância entre prática e estudo teórico, contextualização e demonstração. De acordo com essa premissa e esses princípios, observam-se e associam-se as especificidades de cada método, utilizando-se problemas que suscitam indagações, hipóteses, soluções, concretizadas ou demonstradas por objetos, ou diversas formas de criação. Diferentes ações e motivações também constituem o módulo instrucional.

Módulo instrucional

Módulo instrucional é método de organização do estudo dos alunos em etapas articuladas de conhecimento. Essa organização é

coerente com a etimologia da palavra “módulo”, do latim *modulu*, que significa medida, quantidade.

No processo de realização do módulo instrucional incluem-se: realce da importância do tema, avaliação prévia, diagnóstica, do conhecimento que o aluno já possui sobre o assunto, planejamento de etapas de estudo e suas atividades. Essas atividades podem incluir, entre outras, leituras, problemas e projetos.

Ao final das etapas, realiza-se a avaliação de resultados, e o professor, então, observa a necessidade, ou não, de outras formas e outros recursos de ensino para a recuperação da aprendizagem.

Concluindo

É interessante perceber que os métodos de aulas, problemas, projetos e módulo instrucional adotam procedimentos de participação do professor como orientador dos estudos, alternando sua orientação com trabalhos independentes dos alunos e articulando teoria e prática. Mais uma vez, constata-se a possibilidade de diversificação e complementação metodológica, no interesse do ensino que se faz para a aprendizagem.

QUESTÕES PARA PROBLEMATIZAR

Opine e argumente:

- Redescoberta é:
() método
() técnica
() processo
- No método de problemas, o aluno trabalha, predominantemente, com idéias. No método de projeto, o aluno trabalha, predominantemente, com ações.
- Idéias *não* são ações.
- Da prática para a teoria, caminha-se mais facilmente para a aprendizagem.
- Seja qual for o método, *não* dispensa a exposição do professor.
- O método de problemas é um método de pesquisa, de investigação.
- *Todo* método de ensino e aprendizagem pode ser de pesquisa, de investigação.

DIÁLOGO, SIMPÓSIO, SEMINÁRIO,
PHILIPS 66, DUPLA, COMISSÃO, ENTREVISTA

Do diálogo à entrevista, as técnicas envolvem os alunos em estudos em grupo. Na leitura que se segue, vale perceber que essas diversas formas metodológicas se incorporam mutuamente.

Técnica do diálogo

O diálogo é feito entre dois alunos, diante da turma. Os participantes são, portanto, os dialogadores, um terceiro aluno – como coordenador – e a turma, que observa, acompanha e, ao final, faz indagações e comentários.

As leituras prévias – orientadas pelo professor –, o diálogo e as perguntas são componentes do processo, que poderá ser complementado com estudo em grupo, com base no tema e nas questões suscitadas pelo diálogo.

Simpósio

O simpósio pode se desenvolver mediante a exposição de partes de um tema, ou de pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema, por pessoas competentes, ou especialistas e pesquisadores que se tenham dedicado a seu estudo. Após a exposição, a turma (ou plenária) apresenta perguntas orais ou escritas aos expositores.

O simpósio compõe-se, então, de expositores, coordenador e turma ou plenária.

Seminário

O seminário é semelhante ao simpósio, porém, para que ele se realize, não é necessário recorrer a especialistas; além disso, ele pode se dar numa seqüência de aulas, e não apenas em eventos de maior alcance. Assim, o seminário é uma das formas de se abordarem vários subtemas relacionados a um tema geral, amplo. Desse modo, em diferentes momentos, uma pessoa ou um grupo de pessoas, alunos ou professores – em sala de aula ou em locais específicos –, expõem um subtema no âmbito temático geral que o seminário promove. O coordenador (para apresentação do expositor e organização do trabalho) e a turma ou plenária (para encaminhamento de questões) são os participantes. O seminário pode, também, incluir painéis.

Painel

O painel pode ser compreendido como exposição informal, dialogada, de um tema por pessoas competentes. Comumente, o número de membros participantes de um painel varia entre três e seis. O coordenador – que apresenta, encaminha, faz mediações e comentários – e a turma ou plenária – com suas indagações – integram o painel. Especialmente no caso do painel, pela sua dinâmica

dialogada, é recomendável que a turma tenha algum conhecimento do assunto; assim, para efeito didático, é interessante que se faça um estudo prévio do tema.

Nesse sentido, de maior dinamização do diálogo, considera-se também a modalidade do painel com interrogadores ou debatedores, nesse caso envolvendo pessoas da turma ou plenária, ou pessoas convidadas para interrogarem e debaterem com os membros do painel. O diálogo é também a tônica de Philips 66.

Philips 66

Em Philips 66, a turma é dividida em grupos de, em média, seis pessoas, para dialogarem e debaterem sobre um assunto por, aproximadamente, seis minutos. Cada grupo tem um coordenador, que organiza e faz controle do tempo do debate, e um expositor, a quem compete a apresentação ou o relato das questões debatidas.

Na seqüência, novos grupos poderão ser formados. Na nova formação, pode-se adotar o *painel integrado*. Nesse painel, os grupos se organizam de modo que cada um tenha pessoas dos grupos anteriores. Para facilitar esse tipo de remanejamento, garantindo a participação de pessoas dos grupos anteriores, pode-se adotar o recurso de que cada uma dessas pessoas receba um número, por exemplo, de 1 a 6, e a formação de cada grupo do painel integrado se faça de acordo esses números, podendo-se, então, formar grupos com todas as pessoas de número 1, ou com todas as de número 2, e assim por diante. O sentido de organização em grupos também se aplica ao trabalho em dupla.

Trabalho em dupla

No trabalho em dupla, cada grupo de dois alunos realiza um estudo, após a exposição e as explicações do professor. Esse estudo

inclui leitura, diálogo, respostas a questões, ou realização de exercícios. Após um tempo determinado, previsto no início do estudo, cada dupla apresenta seu trabalho à turma, podendo-se, então, estabelecer um diálogo entre as duplas e com o professor. Esse processo, que envolve toda a turma, desde o primeiro momento de estudo, é diferente da “comissão”, que se inicia pela atividade de um ou poucos grupos.

Método da comissão

A comissão constitui-se de um grupo de alunos escolhidos pelo professor ou pela turma, para estudo de um tema, problema, ou caso, referente a determinado conteúdo do programa da disciplina, já introduzido e explicado pelo professor.

Após um tempo definido pelo professor, a comissão apresenta o resultado de seu estudo. Seguem-se perguntas da turma, respostas da comissão e comentários sobre todo o processo pelo professor e pelos alunos. A dinâmica de perguntas e respostas é ainda mais pontual na entrevista.

Técnica da entrevista

Na técnica da entrevista, seja após as explicações do professor sobre um tema e o estudo, individual ou em grupo, dos alunos, seja como introdução e motivação a esse estudo, o professor e/ou os alunos convidam um especialista – que poderá ser um pesquisador, ou autor, ou profissional competente no tema em questão – para uma entrevista. Poderá haver, então, um ou mais alunos na função de entrevistadores.

A entrevista pode ser realizada em sala de aula, diante da turma, que poderá complementar, livremente, as perguntas feitas pelos colegas entrevistadores. Comentários e agradecimentos são incum-

bências do professor, dos entrevistadores e de demais alunos que, por sua própria motivação, desejem se pronunciar ao final da entrevista, destacando aspectos que consideraram significativos ao conhecimento sobre o tema.

Finalmente, observam-se, nesse conjunto de técnicas, diversas modalidades de encaminhamento da aprendizagem, envolvendo os alunos em processos grupais; utilizá-las de maneira diversificada auxilia a motivação e a dinamização das aulas.

QUESTÕES PARA INTERLOCUÇÃO

Opine e argumente:

- No painel com interrogadores, o tema deve ser de domínio dos painelistas.
- A base da boa entrevista é o estudo do entrevistador.
- Phillips 66 é um estilo de técnica que pode se adaptar a grupos com outros números preestabelecidos de pessoas, a exemplo de quatro, sete, oito ou mais.
- Diálogo é premissa, pré-requisito e pressuposto de *todo* método de ensino e aprendizagem.
- O diálogo, ou a relação dialógica entre professor e aluno, é princípio da pedagogia de Paulo Freire. Nesse caso, trata-se de método, e *não* de técnica de ensino e aprendizagem.
- O seminário e o painel tanto se aplicam a congressos, em que as perguntas sejam feitas pela plenária, como a aulas, em que as perguntas sejam feitas pela turma.
- “Perguntar não ofende”.

13

MOTIVAÇÃO E INCENTIVO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM

A motivação – ou seja, os “motivos para a ação” – traduz sentimentos relevantes a toda atividade humana, impulsionando e tornando gratificantes as realizações.

A motivação é intrínseca, é processo interior que se desencadeia na relação entre aptidões, interesses, necessidades e as oportunidades de realizar as ações. Portanto, as motivações sem oportunidades de realização equivalem a frustrações e emperramentos, bloqueios, reduções de espaços de ser, fazer, viver.

No estudo dos fatores da motivação, sugere-se considerar os tipos de interesses. Embora os interesses sejam suficientemente amplos, profundos e complexos – o que recomenda não reduzi-los a categorias ou classificações –, é pertinente ao enfoque da motivação levar em conta algumas referências. Assim, por exemplo, podem-se tomar como referências os interesses associados à faixa etária, de desenvolvimento do aluno, ou a áreas de vida e trabalho (a exemplo da econômica, da intelectual, da existencial, da estética, da artística),

assim como os associados a aspirações existenciais, como a segurança (física, psicológica, social), incluindo a consideração, o afeto, o reconhecimento.

Esses níveis ou tipos de interesses (fatores da motivação) podem ser referências aos incentivos, ou procedimentos incentivadores que auxiliam a descoberta e a manifestação das motivações em todas as áreas de realização humana e social.

Numa perspectiva de causa e efeito, observa-se que o incentivo pode funcionar como estímulo, mobilização (móvel da ação) ou fator de potencialização das motivações, ou seja, dos motivos, da vontade, dos interesses que estimulam a agir.

Se esse efeito acontece, terá ocorrido um processo motivacional de melhor compreensão e recepção do incentivo, que poderá potencializar e ampliar possibilidades das ações. O verbo “poderá” é, aqui, usado intencionalmente, no sentido de evitar o mecanicismo ou automatismo no entendimento da relação entre causa (estímulo) e efeito (motivação), reconhecendo-se que a complexidade e a diversidade de circunstâncias e fatores que envolvem o ser humano e suas (re)ações não recomendam acreditar numa relação direta, infalível, predeterminada, entre estimular e motivar.

Por outro lado, não se podem negar influências entre incentivos, que geram satisfações, que energizam, que impulsionam, e motivações, que se traduzem em atos, em realizações. Negar essa possibilidade de influência seria também negar o valor e a força da emoção, dos sentimentos, e seus efeitos humanos e sociais.

Alguns incentivos são, pela sua natureza, potencialmente capazes de gerar motivações (motivos para agir, prosseguir, realizar) e aprendizagens significativas. É interessante percebê-los no plano afetivo e no plano didático.

No plano afetivo, exemplificam-se a qualificação e a relação humana marcada pela consideração e pelo acolhimento; no plano didático, exemplificam-se a qualificação e a correlação do conhecimento com saberes anteriores (espontâneos ou teóricos), com

experiências (de alunos e professores) e com fatos do cotidiano escolar e social.

Assim, no campo didático, são fontes de incentivos: as relações humanas, que se refletem nas relações entre ensino e aprendizagem; os métodos; a organização e a sistematização do processo de ensino e aprendizagem; e a reconstrução do conhecimento pelo aluno, em parceria com o professor e com os colegas.

Nesta discussão de fatores existenciais e didáticos, é interessante também observar algumas possíveis dificuldades às motivações. A sobrecarga emocional, as ansiedades, as tensões, tanto quanto o rigor da auto ou heteroavaliação, são alguns exemplos. Os sentimentos decorrentes de processos de exclusão são fatores (dos mais fortes) de frustrações e desmotivação.

De todo modo, o que se pontua, finalmente, é a importância de que, na análise do processo didático, não sejam tirados de foco a motivação e os incentivos, pois referem-se a partes reais da vida humana e da vida escolar – e vida se faz por e para *gente*, que quer, pode e tem o direito de *ser feliz*, e motivações e realizações são parte desse direito.

QUESTÕES PARA RESSIGNIFICAR O CONHECIMENTO

Opine e argumente:

- A nota é um elemento de incentivo ao estudo.
- A competição é um elemento de incentivo ao estudo.
- O insucesso inicial e as dificuldades podem ser elementos de incentivo ao estudo.
- Nas provas, é interessante que a primeira questão seja mais simples, ou de resolução mais fácil, pois atende ao propósito de incentivo e descontração.
- A crítica deve ser a mais particular possível e o elogio, o mais público possível.
- Inclusão e acolhimento são motivações universais.
- A elevação das motivações associa-se à maturidade de quem as manifesta.

14

FUNDAMENTOS E FUNDAÇÕES DOS MÉTODOS DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM

A revisão ou releitura dos fundamentos e fundações dos estudos sobre o processo de ensinar e aprender pode não só reincorporar saberes relevantes, que ampliam compreensões de princípios e práticas, como atender a uma premissa essencial: a de que o conhecimento é uma construção que se fortalece e se consolida, que cresce e prossegue, porque tem bases sólidas que lhe conferem segurança. Por isso, fundamentos e fundações acrescentam perspectivas aos avanços e às atualizações do conhecimento. Também por isso, considera-se, em Rangel (1990), o significado de reler e reatualizar, entre outros, Comenius (século XVII), Herbart (séculos XVIII e XIX) e Kerchensteiner, Dewey e Claparède (no início do século XX).

Comenius: As origens

É importante rever alguns sentidos do pensamento de Comenius: o sentido da “Didática Magna”, um tratado escrito em

1657, o sentido dos métodos, na proposta de alcance dessa didática, o sentido da arte, do artista, do artífice, do belo, do prazeroso no ato didático de ensinar.

Inicia-se, então, pelo sentido da “Didática Magna”. A qualidade “magna” da didática confere-lhe o atributo de ser ampla, de largo alcance de suas possibilidades; é também nesse sentido que Comenius a define como o “método de ensinar tudo a todos”.

Desse modo, o sentido de “método” é nuclear nos termos do conceito e da proposta de Comenius. Pode-se, portanto, dizer que o método é a substância e o fio condutor do processo didático.

Nesse processo, o sentido da arte refere-se tanto à engenhosidade quanto à sensibilidade do artista e do artífice. Numa ousadia de interpretação, poder-se-ia, talvez, dizer que, na “carpintaria didática” do “artífice” comeniano, constroem-se os “móveis” (os fatores de mobilização, de dinamização) do ensino “de tudo a todos”.

Nesse mesmo trajeto da releitura da arte e do artífice, encontra-se o sentido do belo e do prazeroso. Assim, a “arte de ensinar tudo a todos” se faz com sentimento, sensibilidade, prazer. O “belo” e o “prazeroso” se associam no ato envolvente e criativo de ensinar “tudo” para que “todos” aprendam.

Nessa releitura de Comenius confirma-se, portanto, a crença de que o conhecimento não é algo a ser desprezado, com a pecha de antigo ou ultrapassado. A evolução e o refinamento de princípios e conceitos não requerem e muito menos impõem o desprezo ou a negação das construções anteriores. Ao contrário (e a teoria didática de Comenius é um exemplo), pode-se encontrar nas origens, nas bases, nas fundações, um conhecimento ainda atual, um conhecimento que não se pode perder da memória e da prática. Com essa crença e essa confiança, prossegue-se nas releituras, focalizando-se, em final do século XVIII e início do século XIX, o pensamento de Herbart.

Os passos formais de Herbart

Herbart assinala, “formalmente”, os “passos” da aprendizagem, como referências ao ensino. No encaminhamento desses “passos”, observa-se que a clareza é fator essencial à sistematização e às associações de significados, favorecendo a compreensão e a aplicação do conhecimento.

A clareza, a elucidação e a compreensão do conhecimento são requisitos para as articulações dos significados e dos conceitos, entre si e com os fatos a que se referem.

Nesse percurso, que se inicia pela clarificação, pelo entendimento e pelo alcance do conteúdo, as associações constituem o “passo” seguinte, no qual a aprendizagem se sistematiza, se organiza, se estrutura. Viabiliza-se, desse modo, o “passo” da aplicação do conhecimento, de sua transferência a outras situações práticas ou a outros conceitos teóricos que se sucedem na seqüência integrada e integradora do ensino e da aprendizagem. Esses “passos” de Herbart chegam ao início do século XX, com expressiva influência em Claparède e Lay.

*Claparède, Lay, Kerchensteiner, John Dewey:
Legados expressivos de conhecimento*

Claparède

A sistematização do conhecimento é também realçada em Claparède e na sua atenção ao desenvolvimento intelectual. Nesse desenvolvimento, considera-se a inteligência, com ênfase no processo evolutivo de compreensão e invenção. Compreender (clarificar) e criar são, portanto, manifestações significativas da inteligência.

Em Claparède encontram-se princípios científicos da concepção genética da cognição; incluem-se, nesses princípios, os sucessivos níveis de equilíbrio entre o homem e o ambiente, destacando-se, de modo especial, nos níveis mais elaborados, a ampliação das noções de espaço e tempo e as expressões da inteligência nos processos de compreender e construir estruturas cognitivas e “inventar” (criar) meios de assimilar o real. Nesse processo de conhecer e criar, a ação é fator essencial. Agindo, aprende-se e consegue-se elaborar, reconhecer, reconstruir o real.

A elaboração e a reconstrução do real realizam-se no plano mental, interno, e no plano material, externo. Internamente, realiza-se a produção mental de idéias; externamente, a produção material de objetos. Enfatiza-se, desse modo, no processo de ensino e aprendizagem, a necessidade de pensar. E, mais uma vez, observando-se a atualidade da ênfase na reflexão, no princípio de ensinar-aprender a pensar, reafirmam-se as contribuições dos fundamentos e fundações que não se perdem, mas acrescentam subsídios a novas teorias; foi o que aconteceu com os subsídios dos passos de Herbart ao pensamento de Claparède e de Lay.

Lay

Em Lay, observa-se, de modo mais explícito, a influência de Herbart. Assim, pode-se notar a correspondência entre os “passos formais” herbartianos e as fases da reação psicológica fundamental do aluno ao conhecimento: a impressão, em Lay, e a clareza, em Herbart; a elaboração, em Lay, e a associação e a sistematização, em Herbart; a expressão, em Lay, e a aplicação, em Herbart.

Lay, então, focaliza as etapas da reação psicológica fundamental como sendo a base ou a principal referência da metodologia de ensino e aprendizagem. Na impressão, os sentidos se aguçam e captam o real, exterior ao organismo; na elaboração, as impressões se organizam, sistematizam-se em conhecimento; na

expressão, a elaboração transforma-se em ações, de modo que o estágio de ouvinte ou espectador supera-se pelo de agir *sobre* ou *com* o conhecimento elaborado.

Desse modo, na *impressão*, os sentidos captam o real; é o primeiro ato do conhecimento. A partir dos sentidos, o conhecimento é conduzido ao raciocínio, à *elaboração*. Essa etapa se completa com a *ação*, a *expressão* do conhecimento. É esse, segundo Lay, o significado do ativismo em educação: o ativismo da mente, ou o ensino ativo. Esse mesmo sentido é encontrado em Kerchensteiner.

Kerchensteiner

Kerchensteiner acentua o princípio de que a aprendizagem realiza-se por meio da atividade do aluno, superando os níveis e as formas de percepção sensorial.

No encaminhamento da aprendizagem, destaca-se o valor da observação. A observação requer intenso processo mental, tanto quanto o exercício da vontade e o interesse, para então se transformar em experimentação, em criação. Nesse sentido, a observação se associa à intuição criadora. A observação e a intuição criadora são processos ativos e não se limitam a um registro passivo de imagens. A intuição criadora leva a formular hipóteses, que podem ser verificadas, testadas. A verificação de hipóteses requer atividade, experiências, experimentação.

É interessante que o conteúdo de ensino e aprendizagem esteja centrado em questões essenciais, que favoreçam a generalização do conhecimento. O grau de generalização associa-se à possibilidade de transferência e aplicação de conceitos.

Para alcançar a observação ativa e a intuição criadora, é preciso vencer a inércia. Esse movimento de superação da inércia corresponde ao princípio do esforço. Por esse mesmo princípio, o indivíduo ultrapassa a fase do egocentrismo, para chegar ao heterocentrismo. Ainda por esse mesmo princípio, o indivíduo

aprende a se disciplinar, a se superar, a valorizar a cultura, a ética, a moral, alcançando níveis mais elevados da experiência humana.

A experiência, a experimentação, a atividade são também referentes do pensamento de John Dewey.

John Dewey

Traduzido e divulgado no Brasil por Anísio Teixeira, John Dewey pontua a atividade, a experiência, a experimentação e a ação como princípios essenciais do ensino-aprendizagem.

A preocupação com o social, com a democracia, é um valor presente na formação educativa. As ações e experiências levam em conta a construção e a preservação da sociedade democrática.

A observação influi no pensamento. As dificuldades estimulam processos de superação e adaptação. Esses processos constituem-se em instrumentos de aprendizagem, que são mobilizados *pela e para* a solução de problemas práticos. É esse o significado fundamental do instrumentalismo e do pragmatismo.

Portanto, o móvel da atividade cognitiva são os fins a alcançar. Uma das finalidades principais da educação é a reconstrução (que se associa à adaptação) da experiência. O ponto de partida da aprendizagem, até a reconstrução/adaptação, é a dificuldade.

Assim, a aprendizagem incorpora ação, reflexão e readaptação. A readaptação (a nova aprendizagem) requer rompimento do equilíbrio entre o organismo (as aprendizagens anteriores) e o meio, ou seja, a ruptura com o conhecimento e os padrões de conduta anteriores, para que se alcancem novos conhecimentos e novos padrões de conduta.

A necessidade e a dificuldade geram ação e pensamento que possibilitam a aprendizagem. Por isso, a experiência é um processo em contínua reconstrução.

Concluindo, observa-se que, em Claparède, Lay, Kerchensteiner e John Dewey, a aprendizagem tem um núcleo comum, fundamental: a atividade. Agir com método, com sistematização, com elaboração gradativa do conhecimento é, também, característica semelhante do ensino-aprendizagem no pensamento didático, que evolui de Comenius a Herbart e chega, com influências significativas, aos teóricos do início do século XX. Por isso, pode-se reafirmar a importância histórica do saber, cuja reconstrução é uma conquista e um legado de cada tempo (Rangel 1990).

Opine e argumente:

- Os princípios de Comenius ainda são atuais no ensino-aprendizagem.
- Agir com o conhecimento é, necessariamente, reconstruí-lo.
- Memória é vida. Desenvolver a memória é desenvolver a vitalidade.
- Teóricos da psicologia e da sociologia da aprendizagem, como Lay, Herbart, Claparède, consideram, como princípio básico, que a elaboração do conhecimento se dá na relação do homem com o meio, em processo de adaptação, intervenção e criação.
- O sentido ativo do processo de ensino e aprendizagem, comum a várias teorias da educação e essencial no pensamento de John Dewey, *não* recomenda que o professor faça exposições orais do conteúdo, pois os alunos estarão limitados ao ato de ouvir.
- Operações concretas, com imagens e objetos, *não* se associam à aprendizagem de adultos e só se aplicam à aprendizagem de crianças.
- Não se deve, apenas, aprender *para*, mas aprender *com* democracia.

15

PIAGET E VYGOTSKY: DOIS MARCOS TEÓRICOS

Sem a pretensão de comparar, entre si e com outros estudos que explicam o processo de ensino e aprendizagem, as perspectivas de Piaget e Vygotsky (*apud* Rangel 1990), o que se deseja, neste capítulo, é retomar, em cada um, alguns dos princípios que constituem marcos teóricos relevantes. Esses marcos refluíram no construtivismo, em premissas de formação sociocognitiva de conceitos.

Piaget

Piaget focaliza na mente, no intelecto e no ambiente natural e social, a criação de estruturas dinâmicas que desencadeiam a aprendizagem. Assim, embora o desenvolvimento da inteligência ocorra por processos naturais e espontâneos, eles têm a possibilidade de ser acelerados pela família e pela escola, que podem estimular a progressiva constituição de sistemas de transformações, por meio dos quais as aprendizagens se realizam.

O desenvolvimento da inteligência tem estágios. O primeiro, sensório-motor, até dois anos. Esse é um estágio de percepção, movimento, uso dos sentidos, egocentrismo perceptivo. O segundo, pré-operatório, de dois a sete anos. Observa-se nessa fase o início da função simbólica, da fala, da representação mental, da percepção heterocêntrica. Segue-se o estágio operatório, de sete a onze/doze anos, com níveis de equilíbrio entre o organismo e o ambiente, em condições de realizar processos de reversibilidade e inversão (compreensão do inverso), reciprocidade (compreensão de semelhanças), que possibilitam diferentes operações/ações, como as de reunir, dissociar, comparar, clarificar, relacionar, encadear. Essas ações são estimuladas por situações de ensino e aprendizagem que propiciam a concretização de conceitos; por isso, os métodos expositivos que utilizam, predominantemente, noções abstratas são pouco adequados. O raciocínio abstrato acentua-se no estágio de operações formais, a partir de 11/12 anos. Analisar proposições, formular hipóteses, observar relações de causa e efeito são processos cognitivos próprios dessa fase. Assim, no ensino-aprendizagem incluem-se conteúdo abstrato, comunicação verbal, elaboração mental, ou seja, manipulação de fatos e idéias, em processo ativo, interiorizado, recorrente a abstrações de raciocínios. Nesse sentido, as operações formais estabelecem, também, proposições como as implicativas, a exemplo de: “se isto acontece, a consequência é...”; disjuntivas, “ou isto ou...”; e conjuntivas, “isso se associa a...” – além de outros tipos de formulações analítico-dedutivas do conhecimento.

Evidentemente, não se podem compreender os estágios piagetianos do desenvolvimento e da aprendizagem de modo estanque, delimitado ou dissociado. A complexidade do ser humano e das relações que estabelece com o meio ambiente natural e social admite a complexidade de muitos fatores e variáveis intervenientes. Enfim, o homem extrapola e supera limites ou previsões. Entretanto, sem dúvida, as fases evolutivas, em Piaget, são referências importantes para a escolha de conteúdos, conceitos e métodos de

ensino para aprendizagem, especialmente numa perspectiva construtivista. A mesma importância se aplica a Vygotsky, que tem recebido dos educadores uma particular e crescente atenção.

Lev Semyonovitch Vygotsky

Da educação de deficientes mentais, Vygotsky traz à educação, de modo geral, princípios relevantes ao ensino-aprendizagem. Com diferentes formações em várias áreas, do direito à psicologia e à medicina, e com colaborações expressivas, a exemplo de Luria e Leontiev, Vygotsky acentua a importância das condições sociais e históricas da vida nas circunstâncias da aprendizagem que se realiza na interação entre o sujeito, a sociedade, a cultura, a história e o conhecimento.

Assim, as relações interpessoais influem nas elaborações cognitivas, constatando-se, portanto, o encaminhamento não só ativo, mas *interativo* (do indivíduo com o meio social), da construção de conceitos, tanto quanto da construção da consciência. Desse modo, interagindo *com* e *em* seu contexto sócio-histórico-cultural, em diálogo e parceria com outros sujeitos, os indivíduos vão elaborando e acrescentando aprendizagens e percepções conscientes dos fatos. Esse processo gera, então, transformações nos indivíduos que estão em interação.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é fator estimulante do desenvolvimento da consciência, tanto quanto dos processos sociocognitivos. Também nessa mesma perspectiva, a convivência (a “vivência com”) é fator que mobiliza a reelaboração e a atribuição de significados aos objetos do conhecimento. Por isso, realça-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal é o espaço do desenvolvimento entre o que o aluno já possui e o que vai conseguir, ao final do processo de cada aprendizagem. Na zona de desenvolvimento

proximal, o indivíduo alcança, progressivamente, o conhecimento, o que significa dizer que aprende e desenvolve-se com a proximidade e a parceria do professor, do colega, da família, das pessoas de seus grupos sociais.

No nível de desenvolvimento potencial, encontram-se as condições ou predisposições ao alcance sucessivo de aprendizagens: nesse nível estão, portanto, funções ainda não consolidadas, mas que estão em processo de amadurecimento. Assim, a zona proximal representa o espaço de desenvolvimento entre o nível potencial e o real.

O nível de desenvolvimento real é aquele que o indivíduo alcança em cada aprendizagem e no qual, portanto, demonstra independência e autonomia de compreensão e ação com o conhecimento adquirido.

Assim, do nível potencial ao real, valoriza-se o espaço de aproximação, diálogo e trocas, próprias da zona de desenvolvimento proximal, valorizando-se, conseqüentemente, o espaço da escola e a convivência dos alunos entre si e com os professores.

Para o aproveitamento das possibilidades de avanços na zona de desenvolvimento proximal, é relevante que o professor reconheça, observe e estimule os processos que o aluno utiliza para chegar à aprendizagem, a exemplo daqueles empregados para responder a questões que lhe são apresentadas. Isso significa perceber e auxiliar funções que ainda não estejam consolidadas. Essas funções, correspondentes, por exemplo, ao pensamento intuitivo, à formulação embrionária de noções ou conceitos, podem ser estimuladas na zona de desenvolvimento proximal, por meio de experiências de aprendizagem compartilhadas.

O professor, então, assume um papel importante na mediação da aprendizagem, propondo questões e auxiliando na sua resolução, propiciando atividades em grupo, adotando sistemas de auxílio mútuo entre os alunos, planejando e organizando experiências significativas de aprendizagem, intervindo para o reforço e a mobilização de

funções ainda não consolidadas, enfim, ampliando espaços e oportunidades de zonas de desenvolvimento proximal.

A formação de conceitos é, portanto, sociocognitiva, envolvendo a linguagem e o processamento de atividades mentais complexas, a exemplo da abstração e da generalização de conceitos, inicialmente formulados no contato direto do sujeito com o objeto do conhecimento, e evoluindo, então, para o reconhecimento de atributos que serão abstraídos e generalizados.

Os conceitos são formados no cotidiano e expressos na linguagem usada para as denominações de fatos e objetos das ações e relações sociais. Esses conceitos são (re)construídos no trabalho escolar, mediante a aprendizagem sistematizada de noções de base científica. Uma das formas de compreender os conceitos cotidianos é observando sua formulação, com base em percepções diretas e particulares do objeto, para entendê-lo de modo mais geral. No caso dos conceitos científicos, uma das formas de compreendê-los é observando sua formulação por meio de parâmetros teóricos fundamentais ou gerais, de explicação do objeto, para entendê-lo nas relações entre os elementos específicos ou particulares e os elementos ou circunstâncias gerais, semelhantes.

Finalmente, reafirma-se que, tanto Piaget como Vygotsky oferecem princípios e premissas de significativa importância ao ensino-aprendizagem, numa perspectiva de construção conceitual do conhecimento na relação entre o indivíduo e o meio natural e social: uma construção que se faz em processo ativo e interativo (Rangel 1990).

QUESTÕES PARA REFLETIR E AGIR

Opine e argumente:

- O aluno, o livro, o computador. Nessa relação, a zona de desenvolvimento proximal *não* se realiza, pois falta a interação humana.
- A aprendizagem das estruturas ou conceitos básicos é indispensável à transferência do conhecimento a diferentes situações da prática.
- Pelo princípio vygotskiano da “zona de desenvolvimento proximal”, a aprendizagem realiza-se no contato com o outro, de forma socializada. Esse princípio só se efetiva em técnicas de ensino e aprendizagem em grupo.
- Independente de qualquer teoria, pode-se afirmar que as primeiras aprendizagens do ser humano são perceptivo-sensoriais: a visão, a audição, o tato e o olfato.
- Considerar etapas ou fases da aprendizagem é segmentar e limitar sua compreensão.
- Conceitos abstratos, sem explicações de seu significado, dificultam a aprendizagem de crianças.
- O desenvolvimento do nível potencial para o real requer diálogo e parceria.

16

UNER, CARL ROGERS, ALLPORT, CIBERNÉTICA:
CONHECIMENTO NUNCA SE PERDE...
INCORPORA-SE E TRANSFORMA-SE

É importante rever o conhecimento, aproveitá-lo, atualizá-lo, não perdê-lo. Em toda construção do saber existe um processo de aquisições, de ganhos e de esperanças. Vale rever esse processo e suas possibilidades de contribuições. Com esse valor e esse significado, revêem-se, em Rangel (1990), perspectivas de Bruner, Carl Allport e os pressupostos da cibernética, que hoje se ampliam na perspectiva da sociedade informatizada. Inicia-se, então, com a aprendizagem da estrutura básica, do significado essencial.

Adaptar a estrutura, compreender o conhecimento na essência, a essência – essas são condições necessárias para estabelecer relações, relacionar, transferir... aprender. Para que o aluno obtenha condições, é necessário ensinar de forma crescentemente

complexa, ou seja, a partir de conceitos mais simples, mais próximos, e desenvolver o conteúdo em complexidades crescentes.

Nas primeiras aprendizagens, a criança capta intuitivamente o conhecimento. No jovem, predomina o pensamento lógico-dedutivo.

Na intuição, apreende-se o conhecimento sem que haja, necessariamente, raciocínios lógicos indutivos ou dedutivos anteriores. Pode-se chegar, então, tanto a conclusões provisórias, imediatas, como a processos de criação. A comprovação lógica é posterior à compreensão intuitiva. A escola pode (deve) ser um espaço de estímulo à intuição e à criatividade.

Na questão de estímulo, o autor distingue a motivação da *incentivação*. A motivação representa interesse intrínseco, permanente; a *incentivação* corresponde a estímulos externos, pouco eficazes.

O encaminhamento da aprendizagem desenvolve-se numa gradação, em ciclos concêntricos, partindo de conceitos básicos que fundamentam o conhecimento, cuja construção, portanto, evolui num movimento crescente, cumulativo, circular.

Os objetivos do ensino são: criar condições (“prontidão”) para diferentes níveis de aprendizagem, estruturar, seqüenciar o conhecimento em ciclos concêntricos, gradativamente amplos, de conceitos. Na formulação de objetivos, recomenda-se observar motivações, dispensando incentivos.

Se essa seqüência circular, gradativa, de conceitos pode ser considerada um núcleo do pensamento de Bruner, a não-diretividade pode ser considerada o núcleo do pensamento de Carl Rogers.

Carl Rogers

A não-diretividade do ensino-aprendizagem: a consideração à empatia, à afetividade, à aceitação e à qualificação de si e do outro; a auto-estima; a compreensão; a autenticidade e a liberdade são

pontuais no pensamento rogeriano, cuja base é psicopedagógica e psicoterapêutica.

O ser humano constitui um organismo vivo, que possui um impulso natural para o crescimento. Por isso, considera-se que a aprendizagem se realiza com base no respeito à liberdade, para que a pessoa reconheça e elabore sua própria experiência. Assim, nessa concepção, valoriza-se a liberdade com iniciativa, tanto quanto se valorizam a cooperação, a criatividade, a socialização.

Nessa perspectiva, o ensino centra-se mais na *persona* do aluno do que na matéria que lhe será “ensinada”. A pessoa é o “eu”, o *self*, potencialmente capaz de construir e fazer evoluir a própria estrutura emocional e cognitiva.

Desse modo, propõe-se a didática não-diretiva, de aceitação do aluno, expressão de confiança e relação empática. Com esse mesmo sentido, os objetivos do ensino conduzem-se de acordo com os interesses e necessidades do aluno. É possível, entretanto, estabelecer limites de conduta e socialização, sem prejuízo da auto-imagem e da auto-estima. A valorização do outro e de si próprio, a idéia do “eu” a ser preservado encontram entendimento semelhante em Allport.

Allport

O desenvolvimento da personalidade, o reconhecimento da pessoa como ser ativo e reativo, a estruturação complexa do “eu”, ou seja, do *proprium* (da identidade própria) e o autoconhecimento são fontes de motivações e referências essenciais ao ensino-aprendizagem.

Com essas referências, Allport realça nos objetivos da educação os propósitos de valorização do ser humano, do aprimoramento da sua vida pessoal e social, do seu conhecimento, que se sintetizam na estruturação e no desenvolvimento do *proprium*.

E se o “eu” é elemento central dos princípios de Rogers e Allport, a ciência e a tecnologia da informação são nucleares na cibernética.

Cibernética

Chega-se ao novo milênio com a consolidação dos parâmetros e recursos cibernéticos. Para não perder as bases, as origens, é interessante rever a etimologia e o sentido grego de *kubernetes*, que se traduz em “piloto”, em ciência avançada, ou que conduz e determina avanços.

Ainda, revendo princípios, reencontram-se a matemática, a teoria dos conjuntos, a metalinguagem (linguagem ampla, com amplos sentidos), que evoluem em conceitos e usos, desde a máquina de ensinar ao computador atual, delineando um campo de crescente refinamento da construção e da comunicação do conhecimento e da informática na educação.

Desde 1966, e do Instituto para Cibernética, de Berlim, a pedagogia cibernética vem alargando seus horizontes e seu alcance educacional, a exemplo dos recursos da multimídia, que potencializam os efeitos associados do som, do texto e da imagem.

Finalmente, os novos desafios da sociedade informatizada refletem na educação, em aspectos da relação professor-aluno-computador, recursos, equipamentos, perspectivas da formação docente, novos significados e conteúdos de alfabetização e analfabetismo relativos a formas de linguagens e seus códigos computacionais. Acentuam-se também as preocupações com processos que possam gerar passividade ou inibir a criação e a percepção crítica. Aos objetos dessas preocupações acrescentam-se o excesso de informações, assim como a seletividade e a elitização do seu acesso – nem sempre possível às camadas populares –, a atenção a mecanismos psicossociais e cognitivos de acomodação,

ou de aceleração de estímulos, o confronto e as contradições entre isolamento e socialização dos usuários assíduos do computador, os efeitos psicossociais, culturais e políticos da globalização, potencializados pelo mundo da informática.

Enfim, são diversas as questões suscitadas pela informatização da sociedade. E cada uma dessas questões contém aspectos e fatores de expressiva complexidade. Considerando que o tempo histórico no qual se inscreve o fenômeno da informatização apenas se esboça no presente, e que esse fenômeno se associa ao da globalização – também ainda pouco visível numa perspectiva de tempo e de história –, o que se pode afirmar, no momento, é que muitas questões ainda estão por ser formuladas e muitos fatos, fatores e processos ainda estão por ser percebidos. *Os efeitos da história não são tão rápidos quanto os efeitos da tecnologia.*

Por isso, volta-se ao título deste capítulo para reafirmar que conhecimento nunca se perde, mas se incorpora e se transforma. Desse modo, observando-se o enfoque de Bruner, compreende-se que, em círculos crescentes e cumulativos, o homem (seu “eu”, em Rogers; seu *proprium*, em Allport) absorve e reconstrói cultura, ciência, história e a sociedade tecnológica de hoje: uma sociedade que se quer (*e se precisa*) mais humana e mais promissora, no sentido de valores de igualdade, justiça e paz.

DOS PENSAMENTOS AOS ATOS, DAS QUESTÕES AS AÇÕES

Opine e argumente:

- O aluno, o livro, o computador. Nessa relação, a zona de desenvolvimento proximal *não* se realiza, pois falta o contato humano.
- A aprendizagem das estruturas ou conceitos básicos é indispensável à transferência do conhecimento.
- O pensamento intuitivo dispensa o pensamento lógico, racional, analítico ou dedutivo.
- A definição de limites é necessária à liberdade.
- A centralização na pessoa é o núcleo do pensamento de Carl Rogers e Allport.
- A máquina pode controlar o homem.
- *Nada* substitui, na dinamização da sala de aula, a capacidade criadora de professores e alunos.

17

COMUNICAÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM: A DINAMIZAÇÃO ESSENCIAL DA SALA DE AULA

A dinamização essencial e o essencial da dinamização da sala de aula localizam-se na relação insubstituível entre pessoas que se comunicam e comunicam o conhecimento.

Assim, seja qual for a metodologia, não prescinde da comunicação e, ao contrário, depende dela para que a aprendizagem se realize. Ainda, quanto melhor, mais clara, mais “didática”, mais explícita, mais objetiva e mais orientadora for a comunicação, mais efetiva será a metodologia, ou seja, existe uma relação direta entre qualidade da comunicação e resultado do processo metodológico.

O ensino-aprendizagem realiza-se em situação social, seja porque a informação e o conhecimento são construídos socialmente, seja porque, mesmo nos métodos que se podem considerar predominantemente individualizados, estabelece-se uma relação dialógica entre a pessoa que aprende e a fonte (seus autores) do conhecimento. Essa relação supõe comunicação, reação (resposta), reconstrução, pesquisa/investigação do conhecimento.

Assim, pode-se dizer que o ensino-aprendizagem realiza-se em situação social, seja porque supõe diálogo e interação (mental, social), seja porque tem a comunicação como requisito, seja porque se realiza em processo de reelaboração do conhecimento, inerente a valores culturais, estéticos, éticos, que caracterizam a *formação* humana.

Revedo-se os elementos da comunicação, observam-se a fonte, a mensagem, a linguagem, o código, o canal, o emissor e o receptor. A fonte, a linguagem e o emissor codificam a mensagem; o receptor a decodifica. É interessante, inclusive, perceber a síntese e a síncrise (a mistura) desses elementos, quando se considera o “diálogo interno” (objeto especial de estudo no campo da psicologia cognitiva e terapêutica), no qual o indivíduo “comunica-se” consigo próprio.

Quanto à comunicação didática, entre os fatores que lhe são favoráveis encontram-se: o máximo de clareza e o mínimo de ruído (de intervenções que causam dificuldades ou dispersão), requerendo, do emissor, conexão entre pensamento e linguagem. Essa conexão é favorecida pelo domínio do assunto.

Os ruídos da comunicação, além dos externos, como os mecânicos (de equipamentos) ou de circunstâncias e fatores do ambiente, ficam por conta de diferenças culturais, das distâncias (física, pessoal, existencial), tanto quanto de atitudes de exclusão, movidas por estigmas e preconceitos.

A clareza na comunicação didática é favorecida pela atenção do professor à objetividade, à essencialidade do conteúdo (a seus aspectos essenciais, aos conceitos centrais, nucleares), à elucidação de significados, ao interesse dos alunos, à sua compreensão e, nesse sentido, à acessibilidade da linguagem e do código, à aproximação humana, afetiva. A compreensão é, também, facilitada pelo circunlóquio didático, que corresponde ao procedimento de repetir com palavras diferentes as mesmas idéias e os mesmos conceitos. O circunlóquio didático auxilia a ampliação do vocabulário, assim como

o entendimento e a fixação do conteúdo. Quanto ao circunlóquio, é recomendável a atenção ao equilíbrio (evitando-se o uso exagerado) e à oportunidade de utilizá-lo.

Nessa mesma perspectiva, observa-se, no encaminhamento da exposição didática, a importância de contextualizar, desenvolver conceitos, argumentar, explicar processos, apresentar exemplos, concluir, sintetizar, rever. É recomendada a atenção do professor ao tempo da explanação, evitando alongá-lo e, conseqüentemente, propiciar dispersão. Do mesmo modo, recomenda-se, na prática, a atenção à forma verbal, à correção da linguagem, à consistência e à fundamentação do conteúdo.

Espera-se que possam fluir da exposição a confiança e a segurança do conhecimento, abordado com objetividade, concisão, clareza, em seus interesses e significados essenciais. Esses significados podem ser especialmente percebidos nas relações entre prática-teoria-prática.

Ainda, nesse âmbito temático, é pertinente considerar os recursos à comunicação e suas modalidades audiovisuais, como os multimeios, a exemplo de filmes, projeções diversas, como *slides*, retroprojeção, fitas em vídeo ou fitas sonoras, além dos usuais quadros-de-giz, imantógrafos, cartazes, murais, álbuns seriados, sem esquecer os materiais impressos, como jornais, revistas, livros, folhetos, mapas, documentos.

Com esses aspectos (e para além deles), a relação intrínseca, necessária, entre comunicação e ensino-aprendizagem destaca-se e confirma-se como tema essencial ao estudo e à prática da dinamização da sala de aula, seja qual for a metodologia utilizada.

PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA: A RELAÇÃO NECESSÁRIA

Opine e argumente:

- Uma imagem fala mais que mil palavras.
- Exercícios e leituras são formas de comunicação do conhecimento.
- É mais importante que o professor domine o conteúdo do que a forma de comunicação.
- Existem ruídos físicos, mas *não* existem ruídos psicológicos e emocionais que interferem na comunicação.
- Falar é agir; por isso, não existe “ensino ativo” sem que se ouça a voz de professores e alunos.
- Qualquer que seja o meio de comunicação audiovisual, *não* dispensa a exposição oral do professor.
- *Nada* substitui, na dinamização da sala de aula, a comunicação direta, pessoal e dialogada entre professores e alunos.

PARA CONCLUIR

Em pequenos textos – objetivos, diretos, pontuais – complementados entre si, em seus conteúdos e abordagens de fundamentos, princípios e práticas, procurou-se, sobretudo, oferecer aos professores a leitura e a revisão de métodos de ensino que favorecem a aprendizagem e a dinamização das aulas, aplicáveis a diversos conteúdos ou disciplinas escolares, independente de sua organização em sistemas seriados, ou em ciclos curriculares.

A aula é ainda o espaço singular e significativo do ensino-aprendizagem (e acredita-se que permaneça, pelos muitos sentidos didáticos, pela sua dimensão humana e sociopedagógica, pelas relações que possibilita e preserva).

Dinamizar a aula, expandi-la em seu potencial e em suas condições, em diversificação de métodos e motivações, em alternativas e formas de ensinar para que haja aprendizagem são solicitações legítimas dos professores e de seus alunos: solicitações que se renovam a cada dia das séries ou dos ciclos escolares.

Para atender a essas solicitações, este livro contemplou metodologias de ensino e aprendizagem, retomando-as em suas

concepções, em suas bases e, principalmente, em seus procedimentos, no intuito de privilegiar a prática e auxiliá-la no contexto e nas circunstâncias da sala de aula.

Assim, no percurso das abordagens, selecionaram-se, de modo pontual, elementos dos seguintes temas: o método e seu entendimento; técnicas, atividades e etapas de previsão e de prática; métodos de ensino predominantemente individualizados; métodos de ensino em grupo; diálogo, simpósio, seminário, Philips 66, dupla, comissão, entrevista; princípios didáticos comuns a diversos métodos e técnicas de ensino; processos de aprendizagem; método por plano de trabalho dos alunos (Plano Dalton, Sistema Winnetka, Centros de Interesse); o tratamento concreto e abstrato de conceitos no Método Montessori e no método expositivo; a argüição, a leitura, o estudo e a produção de textos; a cooperação, as aulas; métodos baseados em problemas, projetos, módulos instrucionais; a motivação e o incentivo ao ensino-aprendizagem.

Ainda, no percurso das abordagens, nas quais se privilegiou, sobretudo, a prática, reviram-se as metodologias (tipos, conceitos, princípios, processos), para, então, chegar a seus fundamentos e fundações, lembrando-se, em Rangel (1990), perspectivas do pensamento de Comenius, Claparède, Lay, Kerchensteiner, John Dewey, para chegar a Piaget e Vygotsky, como dois marcos teóricos significativos, revendo-se também Bruner, Carl Rogers, Allport e os pressupostos da cibernética, no interesse de reafirmar que o *conhecimento nunca se perde, mas se incorpora e se transforma*.

O tema da *comunicação* e do *ensino-aprendizagem*, essencial à dinamização da aula, em qualquer método, técnica ou atividade, conclui o percurso prático-teórico.

Cada texto foi acompanhado de questões de aplicação, nas quais a prática é focalizada em situações reais, cotidianas, do trabalho docente. Assim como as metodologias, essas questões subsidiam a dinamização de aulas na escola básica, auxiliando também as aulas de didática, prática de ensino, pesquisa e prática pedagógica e estágio

curricular supervisionado, estimulando o envolvimento e a participação de futuros professores em processo de formação acadêmica, ou de atuais professores, em processo de formação continuada nas escolas.

Assim, é com muita confiança em nossa parceria no trabalho didático que oferecemos aos professores os *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*.

Finalmente, expressamos nosso desejo de dialogar com os leitores sobre as questões deste livro, esperando que possamos fazê-lo, seja em oportunidades de congressos, seminários, encontros, cursos de curta duração – nos quais temos especial interesse –, ou, ainda, aproveitando, para esse diálogo, recursos de comunicação da sociedade informatizada.* O diálogo é precioso pelas trocas que possibilita e pelo aperfeiçoamento das relações entre o texto publicado e o contexto real, concreto, de sua prática. É esse o sentido essencial da reconstrução deste livro pelo leitor.

* E-mail: mrangel@abel.org.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- METTRAU, Marcy Bulcool (org.) (2001). *Inteligência: Patrimônio social*. Rio de Janeiro: Quality Market.
- RANGEL, Mary (1990). "Representação social do currículo e do conhecimento". Relatório de pesquisa. Mestrado em Educação. Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.
- _____. (2003). *Dinâmicas de leitura para sala de aula*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes.

Instituto  MetaSocial

Instituto MetaSocial: Ser diferente é normal

O Instituto MetaSocial (IMS) surgiu da vontade de um grupo de pais e amigos de criar meios que pudessem proporcionar novas atitudes da sociedade em relação às pessoas com necessidades especiais. Foi criado em janeiro de 2004, mas as pessoas que o compõem estão nessa trajetória desde 1995. É uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, direcionada para o desenvolvimento de projetos na área de informação e capacitação do indivíduo, principalmente o deficiente. Um dos objetivos do Instituto MetaSocial é fazer com que a comunidade perceba o potencial que existe nessas pessoas, possibilitando sua inclusão e sua absorção pelo mercado de trabalho. De uma forma dinâmica e prazerosa, o IMS tem realizado e participado de eventos com o intuito de divulgar o conceito "Ser diferente é normal". Diversos segmentos da sociedade, do meio empresarial e artístico apóiam e prestigiam cada uma dessas ações. A cada ação desse tipo, uma onda de conscientização vai se formando na sociedade, permitindo que novos espaços sejam conquistados. NÃO FAÇA DE SUA VIDA UMA PÁGINA EM BRANCO: Conheça o Instituto MetaSocial e veja que ser diferente é normal.

Mais informações pelo site www.metasocial.org.br

D&D ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO



A campanha **Não faça de sua vida uma página em branco: Colabore com quem precisa de você** foi idealizada pela Papyrus Editora e pela D&D Assessoria de Comunicação com o objetivo de divulgar o trabalho de entidades envolvidas em ações sociais sérias e meritorias. Assim, as últimas páginas dos livros da Papyrus, que costumavam ser em branco, agora trazem textos informativos sobre essas entidades. A expectativa da campanha é, desta forma, divulgar as entidades para mais de 250 mil pessoas anualmente. A campanha conta com o apoio da Central Brasileira de Notícias (CBN) de Campinas, da Rede Anhangüera de Comunicações (RAC) e da CPFL Energia.