



ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS E PRÁTICAS NA INCLUSÃO A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Teaching and learning sciences and practices in inclusion from story telling

Enseñanza y aprendizaje de ciencias y prácticas en inclusión basadas en la narración

Resumo: O presente artigo traz uma análise sobre a contação de história enquanto estratégia potencializadora do processo de ensino-aprendizagem de ciências da Pessoa com Deficiência (PcD), em uma perspectiva de inclusão educacional. Nesse sentido, optamos pelos estudos Vygotsky (2012) que pondera questões importantes relacionadas ao desenvolvimento da PcD; Zumthor (1997; 2018), Abramovich (2008) e Sisto (2007) que discorrem acerca da performance do contar histórias. A metodologia se baseou na pesquisa-ação, envolvendo uma professora de uma instituição especializada no atendimento educacional especializado e quatro alunos, sendo um Síndrome de Down, dois alunos DI e um aluno autistas, todos da faixa etária entre 6 e 9 anos de idade, com etapas de seleção da temática do ensino de ciências, construção de narrativa inédita, de recursos pedagógicos e desenvolvimento das atividades com os estudantes. Os resultados evidenciam que a utilização da contação de histórias potencializa a interação dialógica entre os sujeitos, favorecendo o processo ensino-aprendizagem de ciências da PcD.

Palavras-Chave: Ensino e aprendizagem de Ciências; Inclusão; Contação de Histórias.

Abstract: This article presents an analysis of storytelling as a strategy to enhance the teaching-learning process of sciences for People with Disabilities (PwD), in a perspective of educational inclusion. In this sense, we opted for Vygotsky (2012) who ponders important issues related to the development of PwD; Zumthor (1997; 2018), Abramovich (2008) and Sisto (2007) who discuss the performance of storytelling. The methodology was based on action research, involving a teacher from an institution specialized in specialized educational assistance and four students, one being Down Syndrome, two ID students and one autistic student, all between the ages of 6 and 9 years old, with stages of selection of the theme of science teaching, construction of novel narrative, pedagogical resources and development of activities with the students. The results show that the use of storytelling and retelling of stories enhances the dialogical interaction between the subjects, favoring the teaching-learning process of science in PwD.

Keywords: Science teaching and learning; Inclusion; Storytelling.

Resumen: Este artículo presenta un análisis de la narración como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias para personas con discapacidad (PcD), desde una perspectiva de inclusión educativa. En este sentido, optamos por estudios Vygotsky (2012) quien reflexiona sobre temas importantes relacionados con el desarrollo de las personas con discapacidad; Zumthor (1997; 2018), Abramovich (2008) y Sisto (2007) quienes discuten la actuación para narración. La metodología se basó en la investigación-acción, con la participación de una institución especializada en asistencia educativa especializada y cuatro estudiantes, siendo un Síndrome de Down, dos estudiantes de DI y un estudiante autista, todos de entre 6 y 9 años edad, con etapas de selección del tema de la enseñanza de las ciencias, construcción de narrativa inédita, de recursos pedagógicos y desarrollo de actividades con los estudiantes. Los resultados muestran que el uso de la narración mejora la interacción dialógica. Entre las asignaturas, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias de las personas con discapacidad.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje de las ciencias; Inclusión; narración.

AUTORAS:

HELEN DO SOCORRO RODRIGUES DIAS¹

ORCID 0000-0002-2203-6421

¹ Secretaria do Estado de Educação do Pará

ISABEL CRISTINA FRANÇA DOS SANTOS RODRIGUES²

ORCID 0000-0001-5750-5868

² Universidade Federal do Pará (UFPA)



Para citar este artigo:

DIAS, E. C. R.; RODRIGUES, I. C. F. S. Ensino e aprendizagem de ciências e práticas na inclusão a partir da contação de histórias. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 1, p. 18-35 jan./jul., 2020.





INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a contação de história enquanto estratégia potencializadora do processo de ensino e aprendizagem de ciências da Pessoa com Deficiência (doravante PcD), em uma perspectiva de inclusão educacional. Isso se justifica pelo fato que a Inclusão educacional no ensino e aprendizagem de ciências, em termos que estes alunos possam muito mais que frequentar a escola regular, para além da ocupação de um espaço físico na sala de aula, assim como o fato de terem seus direitos garantidos em documentos legais. Assim, é necessário superar o olhar que destaca unicamente suas incapacidades em prol de um processo de inclusão mais humanístico, de valorização das diferenças para que eles sejam reconhecidos como sujeitos, que também constroem suas identidades/alteridade na interação sociocultural. Estes sujeitos têm possibilidades de desenvolvimento e de participação nas atividades oferecidas, por isso, merecem ser percebidos, ouvidos e valorizados em suas singularidades.

Esta pesquisa nasceu do desejo de construir e explorar mais uma possibilidade de estratégia em prol do processo de ensino e aprendizagem de ciências, a partir da utilização da contação de histórias, com vista ao favorecimento não só do desenvolvimento da PcD, como também de alcance a todos os alunos da turma. A estratégia envolve aspectos que fazem parte da vida humana, a saber: ludicidade, imaginação, criatividade e interação.

Sendo assim, planejamos e implementamos uma proposta utilizando a contação de histórias, direcionados ao atendimento de quatro PcD (6 a 9 anos de idade) do primeiro ano do ensino fundamental menor, que são atendidos em uma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência intelectual, múltipla e autista há mais de 60 anos. A instituição luta pela garantia e defesa dos direitos destes sujeitos, objetivando o melhor desenvolvimento da PcD. O atendimento era no contraturno da escola regular.

Iniciamos com a escolha da temática “corpo humano” por ser um dos conteúdos indicados para se trabalhar com os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, tendo em vista a necessidade de ampliar as discussões do assunto. O objetivo era possibilitar uma melhor percepção do corpo: compreensão do funcionamento; reconhecimento do seu eu e do outro; da diversidade humana, para que estes sujeitos tivessem melhores oportunidades de autogestão, autocuidado e interação sociocultural. Como desafio implementamos a subtemática relacionada a localizar, nomear e representar graficamente partes do corpo humano.

Na sequência, elaboramos uma narrativa no formato de contação de história para tal subtemática, posto que a estratégia da contação de histórias cria um contexto favorável ao ensino e aprendizagem de ciências pautada na perspectiva dialógica. Assim, o desenvolvimento da PcD é convocado, envolvido e motivado a participar de maneira mais lúdica dos temas tratados.

CONTAR HISTÓRIAS: O LÚDICO E AS AULAS DE CIÊNCIAS

As práticas lúdicas podem corroborar no processo de ensino e aprendizagem de todos os sujeitos que frequentam o ambiente escolar, posto que o brincar no contexto do jogo, brinquedo e brincadeira sempre fizeram parte da cultura social do homem. Assim, “a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode constituir-se em um caminho possível que vá ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades” (RAU, 2013, p. 36). Tendo em vista que as ações lúdicas, quando bem sistematizadas, podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nas distintas áreas do conhecimento.

Na compreensão de Cunha (2018, p.59) a ludicidade estimula a “imaginação e criatividade, tanto de quem ensina, quanto de quem aprende; o diálogo essencial para um trabalho interativo e afetivo entre professor-aluno e aluno-aluno”. É uma perspectiva que fomenta o processo de interação



entre os sujeitos envolvidos na dinâmica das atividades lúdicas, em um contexto de afetuosidade, harmonia, alegria, dialogicidade e que oportuniza a todos a participar. O lúdico em possibilidades que instiga ao aluno a expressar sua responsividade¹ e o seu emotivo-volitivo², que faz parte da vida concreta a partir da interação entre os sujeitos.

E seguindo este viés discursivo, adotamos para esta pesquisa o que destaca Dohme (2011) ao considerar “as seguintes atividades em que o lúdico é potencializado: Jogos (sentido estrito); Histórias; Dramatizações; Músicas danças e canções e Artes plásticas” (DOHME, 2011, p. 18). Como podemos ver para este autor, o agrupamento de atividades que contemplam expressões lúdicas é amplo e pode ser trabalhado nos diferentes contextos e com fortes possibilidades de alcançar públicos plurais, com diferentes estilos e formas de ensinar e aprender.

Contudo, quando pensamos em uma prática de contação de história no contexto escolar é comum pensarmos nas aulas para educação infantil, disciplinas de literatura, línguas, artes e no máximo na disciplina história. Contudo, compreendemos aqui a contação de história como uma estratégia lúdica que fomenta o processo de interação entre os sujeitos, associada à performance, e que é potente para todos os níveis de ensino, disciplinas e idades dos os sujeitos envolvidos (independente de deficiências), que pode ser iniciada na infância associada à mediação de leitura, ampliada no Ensino Fundamental envolvendo outras linguagens, com sequência para uma vida toda, tendo em vista que o contar e ouvir histórias fazem parte do contexto sociocultural do homem.

Neste sentido, Abramovich (2008, p. 16) destaca, “ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” é ampliar o universo de conhecimento da criança e nestes termos, pensar a contação de histórias no ambiente da sala de aula é possibilitar a partir do uso da oralidade e todos os outros elementos que esta estratégia proporciona, uma perspectiva potencializadora de muitos aspectos favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem de ciências.

Nos estudos de Fiore (2016), o autor destaca que a contação de histórias é relevante ao ambiente escolar e que pode ser desenvolvida pelos docentes, tendo em vista que mobiliza valores morais e éticos, estimula a criatividade, pois potencializa a imaginação, favorece o desenvolvimento da linguagem, as interações, atenção, percepção. A estratégia também incita a prática da leitura e da escrita nos alunos criando um campo semântico e ampliando o repertório e o aspecto interdisciplinar que os motivam a tais desafios.

O contar histórias cria um espaço favorável ao processo de ensino e aprendizagem e queremos dar destaque ao fortalecimento da interação entre os sujeitos, pois o ato de contar se dá por enunciações da narrativa, que na perspectiva bakhtiniana (2017) são expressas pela oralidade associada a movimentos, expressões faciais, gestos de outras partes do corpo, relação com objetos e ambiente, e fundamentalmente pela interação do sujeito que narra com o que escuta.

Vale ressaltarmos que o conceito de oralidade adotado nesta pesquisa se aproxima aos estudos de Zumthor (1997, p. 203) em um viés que “não se reduz à ação da voz. Expansão do corpo, embora não o esgote. A oralidade implica tudo o que em nós, se endereça ao outro: seja um gesto mudo, um olhar”. Desse modo, o contar história pela oralidade é um conjunto de performances que não está limitado à fala propriamente dita. Tais elementos podem envolver os sujeitos, inclusive, os com deficiências diversas.

Adentramos agora um pouco mais no contexto de utilização da palavra, a partir da narrativa, ou seja, a palavra do contador de histórias, Matos (2014, p. 1) assinala que “os contadores de histórias são guardiões de tesouros feitos de palavras, que ensinam a compreender o mundo e a si mesmos”. Dessa forma, podemos compreender que o contador de histórias é que dá vida concreta para as

¹É o não-álbe do existir de cada sujeito, que constitui o seu ato responsável (BAKHTIN, 2017)

²É o querer de cada sujeito, o querer fazer, participar e se envolver, que serão expressos por seus enunciados verbais, gestuais, atos, respostas e outros (BAKHTIN, 2017).



palavras que estão nas narrativas. Nesta perspectiva, Bakhtin (2017) nos fala que a palavra é neutra, mas a partir do enunciado, ela alcança o colorido expressivo.

Entendemos então, que a contação de histórias dá vida às narrativas, em um contexto que é dialógico, rico de enunciados concretos e que certamente poderão fortalecer uma perspectiva de educação dialógica. Assim, ao articular tal estratégia no processo de ensino e aprendizagem, o professor colocará em campo a “pedagogia da língua que ultrapassa o campo do utilitarismo imediato” (MATOS, 2014, p. 136), utilitarismo este que anseia por notas, por repetição dos conteúdos dos livros didáticos e que é refém do ensino tradicionalista.

Neste sentido, Sisto (2015, p. 25) assinala que a escolha de um texto que será utilizado na escola, na maioria das vezes tem “o poder de determinar conteúdo a serem estudados. Mas, quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar um outro tipo de expectativa: não mais de cobrança, mas de encantamento”. Portanto, são práticas que se colocam de forma leve, mais sutil, que tentam romper com o ensino meramente escolástico – que busca preparar os alunos exclusivamente para os exames de seleção.

A contação de histórias pode ser utilizada também como uma ferramenta para mediação do conhecimento científico, no ambiente escolar de maneira lúdica, de expressões das emoções e de encantamento, do estar maravilhado com que se ensina e como se aprende, bem como corroboram os autores Santos e Silva (2016) ao destacar que:

Contar histórias faz parte das atividades de muitos educadores. Um olhar mais atento a essa prática revela que ela pode contribuir para a mediação do conhecimento de maneira mais prazerosa e efetiva. Tomar contato com palavras, sons e imagens ativa a imaginação, auxilia na ampliação do vocabulário e do desenvolvimento de competências linguísticas (SANTOS; SILVA, 2016, p. 21)

Diante deste contexto e ampliação do vocabulário e das competências linguísticas vale ressaltar que a ação do contar histórias proporciona contato com novas palavras, culturas, experiências e saberes – populares e/ou científicos –, que estimulam o envolvimento dos ouvintes a participar e a curiosidade em conhecer mais do que está sendo narrado. Ainda no olhar de Santos e Silva (2016, p. 35) “a contação de histórias pode ser utilizada como recurso auxiliar na aquisição da linguagem e deve ocupar lugar de importância nas atividades desenvolvidas por educadores em contato com seus educandos”.

É importante destacar também que a contação de histórias no ambiente educacional não pode acontecer de maneira descontextualizada, sem que haja planejamento e objetivos que valorizem as trajetórias dos sujeitos e os desafiem a ampliar saberes. É necessário que o professor para alcançar todos os aspectos positivos supracitados possa realizar uma preparação, escolha de repertório adequado, aos alunos e ao contexto.

Portanto, entendemos aqui a contação de história como uma estratégia no processo de ensino e aprendizagem de ciências, que possibilita a superação desse ensino meramente escolástico – que busca memorizar os conceitos –, e têm a intencionalidade que o aluno aprenda e articule seus saberes nas práticas da vida cotidiana. Dessa maneira, conciliar conceitos científicos de forma viva, prazerosa, envolvente e contextualizada, possibilitando tratar de tais conceitos de forma indireta, mas ainda com valor e significado para a vida do aluno, em especial, dos alunos com deficiência.

Assim, seguindo essa discussão das valiosas contribuições da ação de contar histórias ao ensino e aprendizagem de ciências, em uma perspectiva que também potencializa a inclusão da PcD, enfatizamos que esse processo é possível pois trata-se de uma estratégia dialógica, em que as interações se constituem a partir do lúdico, em uma performance de encantamento que liberta o pensar, o refletir, a imaginação, a criatividade, permite a participação de quem não oraliza e/ou tem dificuldade, é tímido, sensível ao toque do outro, tem dificuldade ou estereotipia de movimentos, ansiedade e muitas



outras características que compõem as diferenças dos sujeitos e que formam o ambiente de pluralidade da sala de aula.

Ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência e suas articulações no contexto do ensino de ciências

Na intenção de avançarmos na discussão acerca da inclusão educacional da PcD, vislumbrando a contação de histórias como estratégia dialógica que potencializa as interações socioculturais, vamos agora nos debruçar na compreensão do processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos, dando ênfase a Deficiente Intelectual (DI), Síndrome de Down (SD) e transtorno do espectro autista, partido da percepção atual de como esses processos ocorrem, avançando para uma perspectiva que vai além da constituição biológica e que considera como fundamental a interação social e buscando realizar articulações ao contexto do ensino e aprendizagem de ciências.

Em nosso contexto atual, o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos DI, SD e autistas, vem sendo considerado a partir dos conceitos utilizados na perspectiva médica (e disponibilizados pela Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAIDD) e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5)), e estão fortemente marcados por condições de limitações, déficits e incapacidades, em que a ênfase está nas características biológicas e cognitivas destes sujeitos, em nossa compreensão tais aspectos possuem relevâncias, mas não podemos considerá-los como sendo os fatores determinantes para o desenvolvimento humano.

E neste contexto, ponderamos que todo o cenário da vida que envolvem a pessoa com deficiência, vêm tomando como base estes manuais, sejam no âmbito das políticas públicas – construções de leis, decretos, normativas, manuais e outros –, marcos educacionais, e nos processos de ensino e aprendizagem, as nomenclaturas utilizadas para designar cada deficiência.

Ao que se refere à educação destacamos que muitas das ações articuladas na escola, que estão direcionadas para a PcD, são pautadas pelo laudo médico que os responsáveis destes alunos entregam na escola –até mesmo para garantir a matrícula e o atendimento diferenciado ao aluno–. Assim, a PcD já chega na escola com um “rótulo”, que ressalta suas incapacidades, o que não fazem, não avançam e de que estão fadados a um desenvolvimento estagnado, e de que não terão avanço em seu desenvolvimento.

Entretanto, ponderamos que centralizar o desenvolvimento da PcD somente nestes aspectos é desconsiderar que são sujeitos que interagem social e culturalmente, que são inacabados, em contínua constituição de suas identidades/alteridades. Em síntese, esta perspectiva nega que são sujeitos com potencial de aprender e ensinar, de alterar a si próprio e ao outro de dialogar e interagir.

Diante desse contexto e a partir das características apresentadas que podem estar presentes nos aspectos naturais do desenvolvimento desses sujeitos, consideramos pertinente enfatizar que nenhum dos documentos delimita o potencial de desenvolvimento e tão pouco as ações e estratégias que podem ser articuladas para o processo de ensino e aprendizagem da PcD. Logo, nossos direcionamentos centram-se em compreender o processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos a partir do diálogo com Vigotski (2012) que trata da compensação social, a qual objetiva favorecer ao sujeito deficiente a participação na vida social nos diferentes contextos, e tendo como intenção possibilitar a ampliação do desenvolvimento das funções naturais.

É a compreensão de que podemos fomentar o desenvolvimento destes sujeitos, não somente partindo dos aspectos naturais e dos impulsos interiores, e sim também a partir da sociabilidade, que são os impulsos exteriores, que irão mobilizar e reorganizar os processos de desenvolvimento a uma nova condição.



[...] as relações sociais que apoiam as situações de ensino-aprendizagem, podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende. Esse sujeito precisa do outro e das ferramentas culturais que ele coloca à sua disposição para constituir o seu pensar e o seu agir no mundo (BATISTA; TACCA, 2011, p. 143)

Assim, as interações entre professor-aluno, aluno-aluno e destes sujeitos com o meio social e os objetos que os cercam podem nos valer de estratégias que valorizem os aspectos socioculturais e as singularidades. Isso solicitará um olhar mais sensível para as potencialidades que cada um apresenta, na intenção de superar o paradigma de que a PcD não aprende, pois são limitados por déficits. Ou seja, buscar romper os rótulos que são impostos pela padronização do ensino e a homogeneização do pensar e agir.

Ao analisarmos por este ângulo, as características iniciais/naturais da deficiência não podem ser tomadas como determinantes para o desenvolvimento da personalidade do sujeito (VIGOTSKI, 2012). Deveremos, portanto, considerar também perspectivas em níveis futuros que serão constituídas a partir da vida social, por meio das interações, desafios, vivências e experiências, as quais estes sujeitos serão expostos.

Referindo-se ao desenvolvimento destes sujeitos, em Vigotski encontramos o esclarecimento, de que, “no desenvolvimento desta criança, geralmente ocorrem processos compensatórios” (VIGOTSKI, 2012, p. 202, nossa tradução). Tal afirmativa, nos leva à compreensão de que não podemos limitar o desenvolvimento da PcD somente com base nas suas funções naturais, ou seja, dando ênfase exclusivamente aos déficits, ao que julgamos faltar no sujeito e aos seus aspectos negativos.

Nesse sentido, é importante considerarmos o sujeito em si, como ocorre seu desenvolvimento e sua base para o processo compensatório a vida social, pois “o que decide a construção da personalidade, em última análise, não é o defeito em si, mas suas consequências sociais, sua realização sócio-psicológica” (VIGOTSKI, 2012, p.44-45, nossa tradução), como vemos a centralidade não deve ser o defeito, uma vez que a PcD, não diferentemente dos demais, também constitui sua identidade/alteridade nas relações sociais e cabe à escola reconhecer que eles fazem parte da sociedade plural, sendo fundamental que se busque conhecer o sujeito, em seus processos de desenvolvimento singular que estão para todos os indivíduos.

Sob tal enfoque, um outro aspecto que devemos levar em consideração, no que se refere aos processos de compensação social, são apresentados por Vigotski (2012), a partir de duas teses, consideradas por este autor como fundamentais e concretas para caracterizar o desenvolvimento da PcD.

A *primeira tese* está relacionada a substituição das funções psicológicas em que internamente os sujeitos (deficientes ou não) executam de formas diferentes, mesmo que externamente elas possam parecer de forma semelhante.

Já a *segunda tese* está relacionada à coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, o comportamento coletivo, ativa as funções psicológicas, dando origem uma nova forma de comportamento, que é apresentada como função psicológica superior e isso ocorre de forma externa ao sujeito, mas esta organização nascente e se torna uma função do comportamento, passando a ser função psicológica própria (VIGOTSKI, 2012).

A primeira tese nos mostra que a substituição das funções psicológicas pode até assemelhar-se em seus aspectos externos e nas respostas na vida social, mas ao longo dos processos internos, ou seja, das correlações que são estabelecidas a níveis psicológicos, estes acontecem de maneiras distintas. Características que demonstram aspectos da singularidade que ocorre em cada sujeito.

A segunda tese elucidada que, os desenvolvimentos de algumas funções superiores –linguagem, processos volitivos, são potencializados e constituídos a partir da sociabilidade e então internalizados pelo sujeito e que poderão ocasionar mudanças significativas nas funções psicológicas superiores.



Por conseguinte, podemos observar a partir das duas teses apresentadas pelo autor, que estes processos psicológicos acontecem tanto a PcD como ao sujeito considerado “sem deficiência”, nos levando a uma proposição de que é possível favorecer o desenvolvimento a PcD, desde que lhes sejam oferecidas as condições e os estímulos necessários. E neste contexto, ainda segundo Vigotski (2012, p. 144, nossa tradução) “o desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente retardada, à sua exclusão do meio cultural, da (nutrição) ambiental”.

Como podemos observar, é importante para o desenvolvimento destes sujeitos sua participação nos distintos contextos da sociedade, na intenção de lhes proporcionar diversas experiências sociais a partir de diferentes interações, especialmente no ambiente educacional, que poderá impulsionar “saltos” ao seu desenvolvimento a partir do processo ensino e aprendizagem que almeje a inclusão.

Embora as crianças com retardo mental estudem mais, mesmo que aprendam menos que as crianças normais, embora, finalmente, sejam ensinadas de outra maneira, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as outras crianças, para receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela, em certa medida, em pé de igualdade com as demais (VIGOTSKI, 2012, p. 149, nossa tradução).

Diante disso, consideramos que a escola deva articular estratégias e ações educacionais que garantam o acesso e a permanência da PcD, em termos de ampliar suas interações e vivências sociais, valorizar as diferenças e reconhecer seus processos compensatórios, na intenção de garantir uma formação cidadã, crítica e participativa dentro do contexto de suas potencialidades.

Neste contexto destacamos como importante a articulação de processos do ensino e aprendizagem que busque atender as diferentes formas de aprendizagem existentes, em termos de valorização das diferenças, que esteja para todos, não somente para a PcD. Entendemos aqui, que estas mobilizações, devem ser reconhecidas pelos docentes, e isso no contexto de todas as disciplinas curriculares, bem como no ensino de ciências, pois como já pontuado anteriormente a PcD também deve ter acesso ao conhecimento científico igual aos demais alunos.

Ao seguirmos esta perspectiva do ensino e aprendizagem de ciências direcionado para a PcD consideramos como relevante a utilização de estratégias e ações didáticas e principalmente uma educação dialógica e de valorização das diferenças, ao longo do processo de ensino e aprendizagem de ciências, que valorizem e fomentem os aspectos relacionados à afetividade, pois compartilhamos do pensar de Vigotski (2012, p 142, nossa tradução) ao ressaltar que “o afeto é de grande importância aqui, o que estimula a criança a superar as dificuldades”. Nestes termos, damos ênfase às atividades que envolvem o lúdico da contação de histórias e que certamente articulam ações dialógicas que mobilizam a emoção e o afeto, tanto para o professor, quanto para os alunos envolvidos nas interações das atividades propostas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa apresenta traços de uma pesquisa-ação qualitativa, que de acordo com Bogdan e Biklen (2010) consideram que ela favorece os aspectos sociais e potencializa fortes contribuições ao âmbito educacional, por ter um papel de maior precisão quanto à fidelidade dos dados que são diretamente vivenciados. Isso se justifica pelo fato de que, a partir do contexto que articula saberes diversos, podemos ter uma pesquisa de contato mais direto e próximo da realidade a ser pesquisada, especialmente na escola.

Deslauriers e Kérisit (2012) asseguram que o cotidiano da sala de aula é contexto privilegiado em um estudo qualitativo, pois nela é permitido o estudo de fenômenos sociais. Assim, esta pesquisa qualitativa é importante por proporcionar uma análise oportuna e considerável dos dados, permitindo



analisar e discutir os acontecimentos em nosso meio social, que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de ciências para a PcD e que pode ser direcionado à turma como um todo.

Nesse contexto, desenvolvemos esta pesquisa no contexto de uma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência intelectual, múltipla e autismo, localizada no município de Belém/Pará. A escolha desta instituição se deu inicialmente por ser o local em que a primeira autora deste artigo vem atuando, como mediadora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), há mais de seis anos, e por ser uma instituição que atende um número significativo de alunos Deficiente Intelectual, Síndrome de Down e Autistas. Eles têm a primeira matrícula na escola regular de ensino e a segunda matrícula no contraturno do AEE desta instituição.

Os sujeitos foram quatro PcD que frequentam no contraturno o AEE da instituição, sendo um Síndrome de Down, dois com diagnóstico só para DI e um com o diagnóstico de autismo apontando comorbidade de deficiência intelectual. Os critérios de escolha destes alunos se pautaram no fato de serem alunos que estão matriculados e frequentam o ensino regular, no primeiro ano do ensino fundamental, expressam muito interesse na estratégia da contação de histórias e são participativos nos atendimentos.

Os nomes que utilizamos para identificar os alunos são fictícios, na intenção de preservar a identidade dos sujeitos, e escolhidos eles, no contexto de uma dinâmica lúdica. Assim, temos os seguintes nomes: Samuel para o aluno com diagnóstico de autismo apontando comorbidade de deficiência intelectual; Bem e Isis aos alunos com diagnóstico deficiência intelectual e Tayrone para o aluno com diagnóstico de Síndrome de Down.

Realizamos o uso dos seguintes instrumentos: diário de campo para registro dos fatos e episódios mais relevantes durante a pesquisa; filmagem de vídeos durante as atividades na sala do AEE. Assim, inicialmente, realizamos a seleção da temática e subtemática dos conteúdos científicos. Tomamos como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual, documento que vem sendo instituído pelas políticas públicas da educação no Brasil. Consideramos válido ponderarmos que em nossa compreensão este documento ainda deve ser analisado e questionado no contexto escolar e da universidade, buscando um olhar mais crítico e reflexivo quanto aos aspectos ideológicos que se fazem presentes ao longo do texto que ele apresenta.

É importante ressaltar que, apesar das ressalvas que temos sobre este documento, optamos por considerá-lo, na intenção de nos aproximarmos do atual contexto da escola regular, tendo em vista que almejamos que os recursos utilizados nesta pesquisa possam ser considerados como possibilidades ao ensino e aprendizagem de ciências na perspectiva da inclusão. Por isso, selecionamos a temática que é indicada ao ensino de ciências naturais “corpo humano”, contudo, optamos pelas subtemáticas que estavam direcionadas aos alunos do 1º ano do ensino fundamental, unidade temática: vida e evolução; objetos de conhecimentos: corpo humano com as habilidades localizar, nomear e representar graficamente – por meio de desenhos – partes do corpo humano e explicar suas funções.

Consideramos relevante sinalizar que a faixa etária dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa é de 6 a 9 anos de idade, pois levamos em consideração o aspecto distorção idade-série que se encontram algumas PcD. A escolha desta temática justifica-se não somente por fazer parte da recomendação e das habilidades que são propostas pela BNCC para os alunos com idades a partir dos 6 anos e que frequentam o 1º ano do ensino fundamental. Além disso, observamos na prática durante os atendimentos que muitos destes alunos têm dificuldades em compreender as partes que compõem o corpo humano, bem como identificar suas respectivas funções, tendo um reflexo quanto a percepção do seu eu e do outro, nas práticas de higiene e dificuldades para a construção da autonomia destes sujeitos.

Na sequência, buscamos por histórias já constituídas no universo da literatura a partir de dois critérios: o primeiro exigia que a história pudesse, de alguma forma, envolver a temática e subtemática selecionada e o segundo critério solicitava que a história pudesse ser materializada em um recurso

concreto para ser utilizado na prática da contação de história. A narrativa não seria pretexto, mas elemento potencializador para se criar o campo semântico no qual as temáticas e subtemáticas se articularam.

Como resultado da busca, não encontramos histórias que atendessem aos nossos requisitos, surgindo então a necessidade de se elaborar uma narrativa que pudesse atender aos critérios no andamento da pesquisa e mostrasse a relevância da autoria no trabalho docente. Entretanto, consideramos válido ressaltar que não procurávamos utilizar o texto exclusivamente como pretexto para o ensino de conhecimentos científicos. Por isso, ao longo de todas essas etapas muitas histórias foram contadas, mediadas e discutidas pelos alunos.

Optamos pela utilização de instrumentos e de recursos didáticos durante a contação de histórias para materialização da narrativa, de forma que os alunos pudessem interagir ainda mais com a história. Na intenção de que no momento de recontar, eles pudessem fazer uso do recurso visando a compensar algumas de suas limitações, bem como para o aluno que não oraliza e ainda estava na construção da sua comunicação, assim como os que ainda poderiam precisar do recurso como apoio para sequência da narrativa.

Em função disso, elaboramos uma narrativa inédita que pudesse ser utilizada na prática da contação de história que contemplasse conceitos da temática envolvida em uma perspectiva da diversidade, valorização das diferenças, identificação de aspectos regionais e outros aspectos mais relevantes para serem discutidos no ambiente educacional. A partir da narrativa, iniciamos a construção do recurso para a contação da história, uma vez que tínhamos a intenção de contar utilizando o objeto que tentasse materializar a narrativa para o ouvinte. Neste momento, contamos com a colaboração gratuita de um profissional de artes e animação que realizou a produção dos desenhos, em formato digital.

A partir da construção dos desenhos, construímos também placas que seriam utilizadas durante a contação de histórias. Nas placas, realizamos impressão em papel couchê, tamanho A3. Para dar estabilidade às placas, fizemos moldura com miriti. Para que os desenhos pudessem ser fixados usamos ímã de 10mm. O recurso (Figura 1), atendeu às especificidades planejadas.



Figura 1: materialização do recurso. **Fonte:** Autora (2019).

Na Figura 1, é possível observarmos o recurso para ser utilizado na contação da história. Fixamos as placas com os cenários no quadro magnético. Na medida em que a história vai sendo contada, vamos colocando os personagens e objetos. A sequência narrativa toma forma materializada em pequenos cenários. Com a narrativa e os recursos prontos, iniciamos as atividades, durante três encontros, que totalizam seis aulas, sendo cada uma de trinta minutos. A contação da história foi realizada no ambiente da sala de atendimento dos alunos, em quatro aulas. O recontar da narrativa pelos alunos em duas aulas, sendo que as atividades aconteceram em atendimentos individualizados.



Quando os alunos chegavam no espaço e observavam a organização, logo iam tirando os sapatos e buscando um lugar na colcha de retalhos, posta no ambiente preparado para contação. Eram os sinais de que poderíamos iniciar a contação. Antes de iniciar sempre explicamos, brevemente, como seria o acontecimento: começo da contação com a utilização dos materiais. Em seguida, eles poderiam recontar e fazer uso do recurso. Na maioria das vezes, precisávamos flexibilizar o acordo, pois eles ficavam ansiosos para manusear o recurso. Na Figura 2 abaixo, são de momentos da contação da história pela professora. Os alunos sempre interagiram bastante nesta etapa. Ao longo da narrativa, eles ficavam atentos e procurávamos mostrar os personagens mais próximos deles, conforme observamos na Figura 2.



Figura 2: Imagens A, B, C e D. **Fonte:** Autoras (2019).

É importante destacarmos que sempre antes de adentrarmos na contação realizamos um “ritual”, aqui denominado “marcador inicial”, que tem como objetivo envolver os participantes no universo lúdico e de emoções que serão constituídos a partir da ação do contar histórias. E que instiga o ouvinte em sua imaginação e no próprio ato performático de participação ativa.

Nosso marcador inicial: “levanta a mão direita, levanta a mão esquerda, esfrega uma na outra, bem forte, e quando estiver bem quente coloque nas orelhas, feche os olhos. Novamente, esfregue as mãos e quando estiver quente pegue na mão da pessoa que está ao seu lado, a professora então, olhando nos olhos do ouvinte, fala: – porque quem conta e escuta história divide calor e emoção. Por fim, esfregue as mãos novamente e ainda mais forte e abrindo as mãos uma ao lado da outra de um sopro, e mais uma vez a professora olhando nos olhos do ouvinte, fala: – porque quem conta e escuta história espalha palavras de amor e afeto pelo mundo inteiro”. Descrição do narrador final: “-e quem escutou pegue a mão direita e a mão esquerda e mais uma vez esfrega e sopra ainda mais forte: – porque quem escuta e reconta a história espalha palavras de amor e afeto pelo mundo inteiro”.

A partir da efetivação das atividades, constituímos o *corpus* da pesquisa. O procedimento de análise que utilizamos foi a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), compreendida como um “processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência” (MORAES; GALIAZZI, 2011), que desconstroem os textos, unitarização; partindo para busca de relações nas unidades e que possibilitam novas compreensões.

Por conta disso, os textos obtidos por meio das transcrições dos vídeos e das anotações do diário de campo foram analisados com a intenção de “perceber os sentidos dos textos em diferentes limites dos pormenores” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 18) e para se obter as unidades de análise. Seguido da busca por relações entre as unidades de análises que foram agrupadas por meio dos seus aspectos semelhantes, evidenciando as categorias selecionadas *a priori*: responsividade, saberes científicos e emotivo-volitivo. A partir das categorias é possível a construção de um metatexto analítico, com o qual realizamos o diálogo com o aporte teórico usado na pesquisa.



ANÁLISES

Apresentamos agora os dados que foram construídos a partir das análises do *corpus* da pesquisa cujo objetivo principal foi analisar a contação de história enquanto estratégia potencializadora do processo de ensino e aprendizagem de ciências da Pessoa com Deficiência (doravante PcD), em uma perspectiva de inclusão educacional. Em função disso, precisamos levar em consideração inicialmente a situação de produção da contação (marcação do início, desenvolvimento e marcação do final), tendo em vista que a partir da marcação inicial (performance inicial), já percebemos que os alunos interagem e se envolvem. Neste sentido, assinalamos que Zumthor (2018) apresenta a performance como a arte ou ação que se dá a partir da natureza do meio, do gestual, do oral e do ritual. No caso dos sujeitos da nossa pesquisa, sentar-se no tapete já indiciava tal engajamento com a contação de histórias e seus desdobramentos.

Ao seguirmos esse ritmo performático, iniciamos a narrativa, contando e ao mesmo tempo fazendo a representação do que é contado usando o material concreto com os personagens e gradativamente constituindo a cena a cena da história, de forma simultânea no real e no imaginário de quem escuta. Ressaltamos aqui o potencial do uso do material concreto na ação de contar histórias em uma perspectiva de inclusão, pois o recurso auxilia e amplia o universo de compreensão no aspecto da abstração, além de fortalecer a interação entre o contador e o ouvinte, ações que foram evidentes durante toda a pesquisa.

Ao final da narrativa, marcamos seu término, repetindo o trecho final do marco inicial, “por fim... vamos novamente esfregar as mãos e ainda mais forte e abrindo as mãos uma ao lado da outra de um sopro, e mais uma vez a professora olhando nos olhos do ouvinte, fala: – porque quem conta e escuta história espalha palavras de amor e afeto pelo mundo inteiro”. Essa situação de produção com três momentos essenciais nos possibilita analisar que se associam performance, materiais e sequência narrativa que envolvem os alunos.

No decorrer da contação da história, os alunos ficavam com o olhar atento, interagem, alguns falavam, batiam palmas, sorriam e se expressavam de diferentes formas, e nesta perspectiva Abramovich (2008, p. 17) elucida que “é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes [...]” e que devemos considerar no processo ensino e aprendizagem, como por exemplo, a ampliação do vocabulário, a possibilidade de lidar com as diferentes emoções dos personagens, estimular a criatividade e autoria. Ressaltamos ainda que, em alguns momentos, perderam a atenção, mas logo voltavam atentamente para o que estava sendo contado, outros até chegavam a sair, iam para outro canto da sala, mas sempre com o olhar e escuta atentos à narrativa.

Para a contação da história durante a pesquisa, usamos uma narrativa autoral, com o título “Um amigo pra valer”, que apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1: narrativa contada nesta pesquisa.

Um amigo pra valer!
Helen Dias, Moysés Alves e Isabel Rodrigues
Era uma vez uma menina que se chamava Ceci. Ela adorava brincar no parque. Certa vez, Ceci brincando entre as plantas encontrou um objeto bem diferente, era um tronco de um manequim.
Então, ela resolveu deixá-lo guardado no banco ali próximo e continuou a brincar. De repente a menina encontrou os membros superiores do manequim e correu em direção ao banco para encaixá-los no tronco e pensou: - Vou procurar o que ainda falta!
Animada ela passou a procurar as partes que faltavam do manequim. Encontrou a cabeça com pescoço e foi logo encaixar. Em seguida, encontrou membros inferiores e os encaixou. Assim, o manequim ficou completo.



Ceci sentou-se ao lado do manequim e ficou a imaginar de quem ele poderia ser. Olhou para um lado, olhou para o outro, mas como não viu ninguém procurando por ele. Passou a imaginar que o manequim era seu amigo e assim ficou brincando com ele por horas, horas e horas...

O Sr. Antônio que estava passando pelo parque avistou a menina brincando com o manequim e disse:

- Este manequim é da dona da loja!

E Ceci perguntou:

- Quem é a dona da loja? Como eu faço para reconhecê-la? Como eu a encontro?

Seu Antônio logo respondeu:

- A dona da loja é a Ana. Pega aqui esse papel e lápis e desenha as características dela que vou já falar. Ela é uma senhora de altura mediana, tem um rosto redondo, membros superiores (braços) finos e membros inferiores (pernas) grossos, cabelos cacheados e pele negra.

Ceci agradece ao senhor e fica a pensar:

- Poxa..., mas vou devolver o manequim logo agora que ele é meu amigo!?

Ceci se sentou ao lado do manequim muito triste e segurando o desenho com as características da mulher e refletiu sobre a situação, mas, logo decidiu:

- Amigo manequim, vou te entregar para a dona da loja, pois isso é o certo!

Carregando o manequim e o desenho, Ceci seguiu em direção à rua das lojas. Lá percebeu uma senhora que parecia estar procurando algo. A menina olha para o desenho que havia feito e vê que a senhora tem as mesmas características. Então ela vai falar com a mulher:

- A senhora é a dona da loja de manequim? O que a senhora está procurando?

A mulher responde:

- Sim, sou dona da loja e estou procurando um manequim que caiu do caminhão de entrega. Meu nome é Ana

Ceci, então diz:

- Seria esse?

Dona Ana fica muito feliz e responde:

- É esse sim! Que bom que você o encontrou e o trouxe para mim.

A dona da loja decidiu agradecer a menina e chama seu filho para entregar à Ceci um presente. Era um par de patins e os equipamentos de segurança.

Ceci fica muito feliz, pergunta o nome do menino:

- Me chamo Pedro. Você quer andar de patins agora?

Ceci animada diz que sim, e então Pedro a ajuda a colocar os equipamentos de segurança: joelheira (para proteger os joelhos), cotoveleira (para proteger os cotovelos), capacete (para proteger a cabeça) e por fim coloca os patins. E os dois saem juntos patinando.

Depois do passeio de patins de horas passeando o Pedro diz que precisa voltar para a loja da sua mãe.

Pedro diz:

- Tchau Ceci!

Os dois se abraçam e a Ceci volta para o parque. Ceci se senta no banco para descansar e logo faz uma reflexão:

- Estou tão feliz..., pois ganhei um amiguinho de verdade! Ele tem duas orelhas; dois olhos lindos; um nariz; uma boca que fala, fala; muitos dedinhos na mão, polegar, indicador, dedo médio, anelar e mindinho. O Pedro é todinho de verdade!

Daquele dia em diante Ceci e Pedro se tornaram bons amigos e passaram sempre a brincar e andar de patins juntos.

Fonte: Autoras (2019).

Apresentaremos agora a situação de produção da contação da história pela professora para os alunos, por meio do Quadro 2, buscando mostrar as relações e os fatos que ocorreram ao longo da



narrativa da história para cada um dos alunos sujeito desta pesquisa e que consideramos como indícios do interesse dos sujeitos e do desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem de ciências.

Quadro 2: Reações, expressões e emoções dos alunos durante a contação da história.

Nº	Trechos da Narrativa	Reações, Expressões e Emoções			
		Samuel	Bem	Isis	Tayrone
1	Ceci encontra o tronco de um manequim	Olhar atento	Olhar atento		Expressão de sério com olhar atento
2	Ela encontra os membros superiores			Olhar atento	Palmas
3	Ela encontra a cabeça e o pescoço	Palmas	Repete “pescoço”. Diz “ela quer mais”	Pega na cabeça e no pescoço	
4	Encontra os membros inferiores		Pega nas pernas		Palmas
5	Manequim todo montado	Palmas, fala “isso...”			
6	Ela brinca com o manequim				Palmas
7	Ela encontra o Sr. Antônio, ele diz que a loja está procurando o manequim			Fala “por que ele tá na cadeira de rodas?” e “o pé dele tá machucado?”	Fala “é a vovó”
8	Sr. Antônio descreve e Ceci desenha a dona da loja	Olhar atento		Olhar atento	
9	Ceci reflete se devolve ou não o manequim	Olhar atento		Expressão facial de triste	Olhar atento
10	Ceci leva o manequim para a dona da loja	Palmas e ajuda a levar Ceci	Olhar	Olhar atento	Olhar atento e sorriso
11	Ceci identifica a dona Ana. Esta diz que o manequim caiu de um caminhão	Fala “legal”	Olhar	Fala “caiu do caminhão de entrega?”. Palmas	
12	Dona da loja diz que vai chamar o filho, para presentear Ceci	Olhar atento	Olhar	Palmas. Fala “por que presente”	
13	Pedro entrega o presente (patins e equipamentos de segurança)	Coloca Ceci e Pedro de mãos dadas		Palmas	Olhar atento
14	Pedro ajuda Ceci a colocar os equipamentos de segurança				
15	Os dois vão passear de patins	Palmas	Olhar atento	Fala “amigos”.	
16	Ceci e Pedro se despedem			Palmas	



17	Ceci volta para praça e feliz descreve seu amigo de verdade	Palmas e sorriso. Mostra as partes do seu corpo	Indica no seu corpo as partes narradas e sorri	Sorriso e indica as partes no seu corpo	
----	---	---	--	---	--

Fonte: Autoras (2019).

A partir do Quadro 2, que foi construído por meio das transcrições dos vídeos, é possível observarmos como os alunos reagiram, suas expressões, emoções e interações no contexto da contação de história realizada pela professora, constituindo assim nosso metatexto. Desse modo, nos foi permitido analisar alguns aspectos relevantes no âmbito desta pesquisa e que estão relacionados às contribuições da estratégia da contação de histórias face à inclusão educacional da PcD.

Neste sentido, para uma melhor compreensão e na intenção de respeitar as indicações da análise textual discursiva, vamos nortear nossas análises, partindo do metatexto, e analisando as categorias que elencamos a priori: responsividade, saberes científicos e emotivo-volitivo.

Responsividade

Vamos analisar os aspectos que estão relacionados à responsividade da escuta dos sujeitos, compreendemos que este aspecto é potencializado ainda mais a partir da contação de histórias. Em uma análise ampla é possível observarmos no Quadro 2, que os quatro sujeitos durante todo a prática da contação da história estiveram atentos, envolvidos, engajados e buscando sempre interagir com a professora, a narrativa e o recurso. Evidenciando que, contar histórias vai “depende muito também de quem ouve” (SISTO, 2015, p 23), da sua entrega e interação na escuta.

Consideramos que os atos evidentes a partir do Quadro 2: de “olhar atento”, “palmas”, “sorriso”, “expressão séria”, “expressão facial triste” e todas os atos de indicar em seu próprio corpo as partes do corpo que a narrativa apresenta, constituem a responsividade da escuta, por assim dizer, as respostas de cada sujeito para o que está sendo contado. Logo, diante da prática desta pesquisa é perceptível a estratégia da contação de histórias, na interação entre os sujeitos e os demais elementos envolvidos mobilizando conhecimentos, posturas diante da narrativa e de manipulação dos objetos desafiando os alunos de modo mais ativo, engajado, responsivo.

Ao nos aproximarmos da perspectiva de ampliação da interação e das vivências sociais proporcionada na performance da contação de história, para um olhar de inclusão educacional da PcD, destacamos que na concepção de Vigotski (2012, p. 136) “a partir do processo de interação da criança com o meio, cria-se uma situação que impulsiona a criança [...]”, ou seja, expandido o seu universo de aprendizagem e compreensão do mundo. Por isso, a responsividade mostra que eles são desafiados e se engajam com a proposta, conforme suas singularidades.

Outros indícios da responsividade da escuta, a partir da contação da história, que podemos perceber ao analisarmos o Quadro 2 são as que os sujeitos trazem para a narrativa questionamentos ou novos elementos: “coloca Ceci e Pedro de mãos dadas”, “ela quer mais”, “por que ele tá na cadeira de rodas?” e “o pé dele tá machucado?”, “por que presente?” e “é a vovó”, que representam as articulações com vivências e experiências de suas vidas cotidianas, e declaram neste ato que não estão apenas repetindo o que está sendo narrado, e como vemos eles contestam novos detalhes dos personagens, marcam que conhecem alguém que está em condição semelhante com um ou mais personagem da narrativa. A responsividade aqui mostra indícios de autoria dos sujeitos com deficiência, pois eles vão além da narrativa tratada.

As respostas à escuta da narrativa supracitadas estão diretamente relacionadas à influência do social no desenvolvimento destes sujeitos, e para esta perspectiva Vigotski (2012) vislumbra que o coletivo social é fator fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, seja de uma criança deficiente ou não. Assim, diante desta análise compreendemos que a estratégia da



contação de histórias instiga a responsividade de participar dos sujeitos possibilitando um maior campo de interação social no ambiente educacional. Além disso, pode favorecer a autoria, posto que os sujeitos relacionam com outras experiências e se posicionam não se limitando à narrativa tratada.

Emotivo-volitivo

Os aspectos relacionados nesta categoria do emotivo-volitivo, que envolvem o querer de cada sujeito, têm como intenção enfatizar que a partir da utilização da estratégia da contação de histórias é possível a constituição de um ambiente propício à interação de forma lúdica. A partir do Quadro 3 podemos analisar ações que expressam o agir do sujeito, seu ato de querer fazer e interagir: “coloca ceci e pedro de mãos dadas”, nos levando a compreender o querer do aluno em que os dois personagens fiquem juntos; ademais temos ainda: “olhar atento”, “palmas”, “sorriso” e “ajuda a colocar os equipamentos e sorrir”, atos que possibilitam analisar como indícios de que estão atentos, interagindo, envolvidos, querem participar. E neste contexto bakhtin (2017, p. 87) destaca que, “nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado, se não estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é o seu valor realmente firmado por aquele que pensa”, ou seja, os sujeitos aqui envolvidos não estão indiferentes quanto às experiências vivenciadas durante a contação, mas sim, estão envolvidos em um enredo lúdico, que liberta suas expressões.

E neste sentido, destacamos que a ludicidade acontece a partir da “característica de lidar com as emoções e por isso traz à tona sentimentos de alegria, companheirismo e cooperação, mas também evoca sentimento de medo, ansiedade e frustração” (RAU, 2013, p. 28). Assim, podemos dizer que o lúdico envolve ações que são próprias da natureza humana do emotivo-volitivo.

Saberes Científicos

Vamos analisar os saberes científicos envolvidos na narrativa contada e em que termos possibilitou a PcD compreender e envolver-se com a temática do ensino de ciências apresentada. Vale destacarmos que não tivemos a intencionalidade de usar a contação de histórias como pretexto para trabalhar conteúdos, mas sim de utilizarmos o lúdico, a performance, o campo semântico, o encantamento da contação para criar um ambiente de ensino e aprendizagem de ciências dialógico e que possibilitasse instigar nos alunos novos diálogos, ricos de saberes científicos, um olhar para o conhecimento do seu corpo que pudesse incitar o desejo de compreender e se perceber enquanto ser.

Os estudos de Cunha (2018) indicam que o lúdico possibilita essa interação que é dialógica entre os sujeitos envolvidos no contexto educacional. E neste sentido, podemos observar na pesquisa o êxtase, o maravilhamento com a liberdade de expressar-se, em um ambiente que é dado voz e espaço para o aluno, oportunizou aos alunos expressar o desejo de saber e compreender cada vez mais.

A partir do Quadro 2 podemos observar que os alunos fazem questão de reafirmar: pelos gestos – palmas, olhar e sorriso; repetindo e mostrando o nome das partes do corpo -“pescoço”, pega na cabeça e no pescoço, pega nas pernas. Neste sentido, é possível compreendermos uma acentuação quanto a interação do sujeito ouvinte com o próprio corpo, em termos que permite uma maior expressão e movimentação corporal.

E nesta perspectiva Rau (2013, p.61) destaca que “as crianças aprendem quando brincam, pois, a ludicidade envolve as habilidades de memória, atenção e concentração, além do prazer da criança em participar de atividades pedagógicas de maneira diferente e divertida”. É a possibilidade de oferecer no ambiente da sala de aula, dinâmicas que reconheçam também o corpo do sujeito e a afetividade como partes integrantes na ação do aprender, pois no brincar os sujeitos não só mobilizam o seu intelecto/cognitivo. Articulá-lo à corporeidade e suas emoções afetivas é um aprender integralizando todas as nossas habilidades.



Ainda sobre os saberes científicos vamos analisar alguns fragmentos que constituem as anotações do diário de campo, Quadro 3.

Quadro 3: fragmentos I do diário de campo, dos diálogos após a contação da história

Aluno	Samuel	Bem	Isis	Tayrone
Fragmentos	Professora: - Qual parte gostou da história? Samuel: - Capacete cabeça; pé de patins, passear Professora: - Passear onde? Samuel: - Praça perto de casa	Professora: - Como era esse amigo da Ceci? Bem: - É dedos, é tia?; com olho, boca.(ele mostrando em seu corpo quando fala)	No diálogo não fez menção específica à temática das partes do corpo .	Professora: - Qual parte gostou da história? (Aluno pouco oraliza) Tayrone: pegou o manequim e montou, na parte do corpo que pegava indicava também em seu corpo

Fonte: Autoras (2019).

Os fragmentos apresentados no Quadro 3, são dos diálogos, entre a contadora da história e ouvinte, após a performance da contação. Podemos observar que Samuel, Bem e Tayrone evidenciaram, pela oralidade e gestos, trechos da narração que tratam de partes do corpo humano, ou seja, que tem uma relação direta com a temática selecionada para a pesquisa, vale ressaltarmos que durante esse processo eles ficaram à vontade para se expressar.

Desta forma, é compreensível a possibilidade da estratégia da contação de histórias no ensino e aprendizagem, no sentido de se trabalhar conceitos “[...] criando-os junto com os alunos à maneira do contador de histórias que estimula o imaginário dos seus ouvintes, constrói o texto com eles na situação da *performance*” (MATOS, 2014, p. 143). Cria o campo semântico em que é possível falar e discutir um tema central e/ou diferentes temáticas que emergem deste contexto.

Observamos ainda, que o Tayrone, mesmo quase não oralizando, não exitou em participar do diálogo, “pegou o manequim e montou, na parte do corpo que pegava indicava também em seu próprio corpo”, em uma ação performática, lúdica, que não se deixou silenciar, pois estava disposto a interagir. Isso nos mostra que o sujeito com deficiência tem direito à ampliação dos saberes científicos na relação com seu cotidiano. Eles precisam ter acesso a partir de estratégias como a contação de histórias que potencializa a interação e aprendizagem de forma lúdica.

Dessa forma, ponderamos que os dados de nossa pesquisa, evidenciam a perspectiva de Vigotski (2012), que apontam para o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito PcD por intermédio das interações e compensação social, possibilitando o maior desenvolvimento destes sujeitos, a partir de estratégias - como a contação de histórias - que favoreçam a interação social.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E PRÓXIMAS ANCORAGENS

Destacamos que são “algumas” considerações por compreendermos que esta pesquisa teceu fios de articulações que ultrapassaram os objetivos, tendo em vista que se uma convocatória se instaurou no sentido de explorar possibilidades que a utilização da contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem de ciências pode proporcionar à turma, em especial, à inclusão da PcD que é desafiada e valorizada em suas experiências de modo a ampliar seus saberes científicos.

O contar e o recontar da história são explorados, posto que verificamos a responsividade dos alunos compreendendo o que era contado e manifestando interesse em se expressarem a respeito, assim como socializarem aos colegas. Desse modo, consideramos as diversas formas de linguagens (as não verbais e não oralizadas também) em função das deficiências dos sujeitos selecionados. Isso significa que tais estratégias podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer disciplina; que o olhar para alfabetização científica –especialmente quando se trata de estudos do



corpo humano– precisa se pautar na perspectiva da relação/do outro/da alteridade que requer bem mais que identificar e classificar partes do corpo. É um se constituírem imbricados nas narrativas e nos saberes.

Nesta perspectiva, ao retomarmos nosso objetivo geral, de analisar a contação de história enquanto estratégia potencializadora do processo de ensino e aprendizagem de ciências da Pessoa com Deficiência, verificamos que esta é uma estratégia potente no contexto educacional, pois amplia as interações (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-recurso e aluno-conteúdo) por favorecer o desafio, a valorização das experiências, ampliação de repertório de histórias, ludicidade e aprendizagens de saberes científicos de maneira mais interativa.

Sendo assim, a partir da realização de nossa pesquisa é possível compreendermos que o uso da contação de histórias contribui para o processo de ensino e aprendizagem de ciências, pois possibilita ampliar a interação social e o horizonte discursivo, em um contexto que convoca o aluno para questionar, indagar, querer compreender e relacionar os saberes científicos aos seus conhecimentos e experiências de vida.

Ressaltamos ainda, que a ampliação do conhecimento científico apreendido pela PcD, de forma que estes sujeitos se envolveram com a temática selecionada, realizaram relações direta entre os conceitos e seu próprio corpo, como também foi possível avançar para além da subtemática nos atendimentos subsequentes da investigação. Isso tem se desdobrado em outras investigações nos campos da linguagem e da educação inclusiva em prol das aprendizagens, o que nos mostram ancoragens possíveis de diálogos com outros campos de saberes, contextos e sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 5ª edição São Paulo, Editora Scipione, 2008.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemar Miotello & Carlos Alberto Faraco]. P.41–146. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BATISTA, A. S.; TACCA, M. C. V. R. Errata: onde se lê deficiente mental leia-se criança como sujeito de possibilidades. In: MARTÍNEZ, A. M. e TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Editora Porto, 2010.
- CUNHA, A. L. R. S. **Ciranda lúdica: subjetividade, docência e ludicidade**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará, 2018.
- DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. **O delineamento da pesquisa qualitativa**. In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodologia. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. 6ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 2011.
- IORE, M. A importância da história na sala de aula na perspectiva da neuroeducação: a atuação do professor, In: SANTOS, F. C.; CAMPOS, A. M. A. (Orgs.), **A contação de histórias contribuição à neuroeducação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- MATOS, G. A. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba, Editora Ibpex, 2013.
- SANTOS, F. C.; SILVA, L. U. M. **A linguagem no processo de contar histórias: uma contribuição para neuroeducação**. In: SANTOS, F. C e CAMPOS A. M. A. **A Contação de histórias: Contribuição à neuroeducação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.



SISTO, C. **Textos e Pretextos Sobre a Arte de contar Histórias**. 3ª Edição, Belo Horizonte, Aletria, 2015.

SISTO, C. **Contar histórias, uma arte maior**. Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville, UNIVILLE, 2007.

VYGOTSKI L. S. **Obras Escogidas – Fundamentos de defectología**. Madrid. Espanha. Editora Anti-Machado Libros, 2012.

VYGOTSKI L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra 2ª Edição São Paulo, Martins Fontes, 2018.

ZUMTHOR, P. **Introdução à Poesia Oral**. São Paulo, Editora Hucitec, 1997.

Helen do Socorro Rodrigues Dias: Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI/UFPA (2019). Especialista em Educação Especial na perspectiva da inclusão pela Faculdade Integrada Ipiranga (2014). Professora Classe II da Secretaria do Estado de Educação do Pará.

E-mail: helensrdias@yahoo.com.br

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues: Doutora em Educação (PPGED/UFPA), Mestre em Linguística (PPGL/UFPA). Atualmente, é Professora-Adjunto IV da Universidade Federal do Pará (Belém), lotada no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) - Teoria e prática da Alfabetização. É docente do programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na linha de Ensino e aprendizagem, do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC).

E-mail: fabiogusto@gmail.com