



Era uma vez...

Contar e Recontar histórias: perspectivas
para Inclusão

Helen do Socorro Rodrigues Dias
Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

Helen do Socorro Rodrigues Dias
Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

Era uma vez...

Contar e Recontar histórias: perspectivas
para Inclusão

BELÉM/PA
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) [de acordo com ISBD](#)
[Biblioteca do Instituto de Educação Matemática e Científica – Belém-PA](#)

D541e Dias, Helen do Socorro Rodrigues, 1984-
Era uma vez... contar e recontar histórias: perspectivas para
inclusão [Recurso eletrônico] / Helen do Socorro Rodrigues
Dias, Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues. – Belém,
2019.
589.95 Kb : il. ; ePUB

Produto gerado a partir da dissertação intitulada: Contaço de histórias no ensino-aprendizagem de ciências na perspectiva da inclusão, defendida por Helen do Socorro Rodrigues Dias, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, defendida no Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, em Belém-PA, em 2019. Disponível em:
<http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12442>

Disponível somente em formato eletrônico através da Internet.

Disponível em versão online via:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/566303>

1. Educação inclusiva. 2. Arte de contar histórias. 3. Ciências – Estudo e ensino. I. Rodrigues, Isabel Cristina França dos Santos. II. Título.

CDD: 23. ed. 371.9

SOBRE AS AUTORAS



Mestranda do Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC) do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI/UFPA). Professora Classe II da Secretaria do Estado de Educação do Pará, cedida à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE/Belém. Possui graduação em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011). Especialista em Informática educativa pela Faculdade Integrada Ipiranga (2012), Especialista em Educação Especial na perspectiva da inclusão pela Faculdade Integrada Ipiranga (2014).



Doutora em Educação (PPGED- UFPA), Mestre em Linguística (PPGL-UFPA). Graduação em Letras- Língua Portuguesa (UFPA). cursou o Estágio Pós-doutoral em Antropologia (PPGA/UFPA). Possui experiência na Educação Básica, Formação inicial e continuada de professores, coordenação de Pós-Graduação em Letras (Lato Sensu) e Estágios de Docência. Atualmente, é Professora-Adjunto III da Universidade Federal do Pará, lotada no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI)- Teoria e prática da Alfabetização. É docente do programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPA), na linha de Ensino/aprendizagem, do Mestrado Profissional-ProfLetras/UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC-UFPA). Trabalha com as seguintes temáticas:
- Novas Tecnologias e ensino de Língua Materna, Letramento docente, Neuroeducação e Práticas pedagógicas Decoloniais no ensino de língua portuguesa. É líder do grupo de estudo e pesquisa sobre Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia.

APRESENTAÇÃO

A satisfação e os grandes desafios que tenho, diariamente, no trabalho com a Pessoa com Deficiência (PcD), e o imenso desejo, de alguma forma como mediadora, poder contribuir para a ampliação do processo ensino-aprendizagem desses sujeitos, bem como do fomento da inclusão desses alunos nas escolas regulares, são as principais razões que me levaram a pesquisa que resultou neste livro.

Como professora do Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE) – sobretudo, atualmente, exercendo a docência em uma instituição especializada no atendimento de alunos com deficiência intelectual, múltipla e autista – buscar estratégias que possam contribuir para o avanço do ensino-aprendizagem destes sujeitos é um desafio contínuo, que sempre instiga reflexões a respeito de minha prática docente e da formação inicial e continuada.

Hoje compreendo que minha formação como professora se constituiu durante toda minha vida escolar, ao passo que na convivência (como aluna) com os professores que fizeram parte de minha história escolar certamente aprendi e fui influenciada por suas práticas de ensino. Ao ingressar para universidade, no curso de licenciatura plena em biologia, tive a oportunidade de ampliar e construir novos diálogos com teorias epistemológicas da educação, as práticas dos professores da universidade e as vivências durante os estágios. Posteriormente a universidade participei de duas especializações – uma em informática educativa e outra em educação especial na perspectiva da inclusão – que direcionaram meu interesse para a inclusão educacional da PcD. Ao final das especializações prestei concurso para professor da SEDUC/PA e tão logo após a aprovação veio a nomeação ao cargo de professor do AEE, com cedência para Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de Belém, local em que estou atuando como professora desde 2013.

E ao longo destes últimos seis anos de atuação profissional, observo a necessidade de estratégias que permitam a PcD um maior acesso ao conhecimento científico, de forma mais flexível, lúdica, dinâmica e, prazerosa. Tendo em vista que estes sujeitos fazem parte dos “atores” que formam a escola, e logo, tem o direito a

um ensino de qualidade, que esteja para além de rabiscos em papéis (descontextualizados das aulas), pinturas ou serem deixados em um canto da sala de aula.

E neste sentido, o ingresso no Mestrado Profissional de Educação Matemática e Científica – PPGEDOC – suscitou o voltar-se para as práticas da sala de aula, tendo em vista que o formato destes mestrado é proporcionar investigações que estejam diretamente relacionados com problemáticas de sala de aula e ainda de valorização das pesquisas realizadas pelos professores da educação básica, em síntese oportunizar o maior diálogo entre as pesquisas que a universidade realiza com a prática de ensino-aprendizagem. Assim, ansiando buscar estratégias que possibilitem melhores condições ao ensino-aprendizagem da PcD e a ampliação da inclusão destes sujeitos é que se apresenta esta pesquisa dissertativa.

Tendo em vista ainda, que no cenário atual com tantas leis, decretos e manifestos que reafirmam a garantia de tais direitos pode soar até incoerente o exposto acima. Entretanto, pondero do lugar de escuta, das muitas vozes de responsáveis dos alunos que atendo, dos muitos diálogos com professores das classes regulares de ensino, que ainda discursam do não saber o que fazer com os alunos com deficiência que chegam em suas classes e das muitas observações ao caderno dos alunos.

Helen do Socorro Rodrigues Dias

Novembro de 2019

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 PRIMEIRO ATO.....	9
CAPÍTULO 2 DIÁLOGOS TEORICOS.....	13
CAPÍTULO 3 EM AÇÃO... PARA UMA CONTAÇÃO DE INCLUSÃO.....	19
CAPÍTULO 4 PARA CONTAR E RECONTAR.....	22
CAPÍTULO 5 ATO FINAL OU CENAS PARA UM NOVO OLHAR?	27
CAPÍTULO 6 BASTIDORES.....	38



CAPÍTULO 1

PRIMEIRO ATO...

Era uma vez...Contar e Recontar histórias: perspectivas para Inclusão, que se originou da pesquisa de Mestrado Profissional da primeira autora. Esta pesquisa tratou do uso da contação de histórias no ensino-aprendizagem de ciências, como estratégia que possibilita a interação dialógica, no contexto educacional, com vista a contribuir ao desenvolvimento da Pessoa com Deficiência (doravante PcD), em uma perspectiva de inclusão educacional.

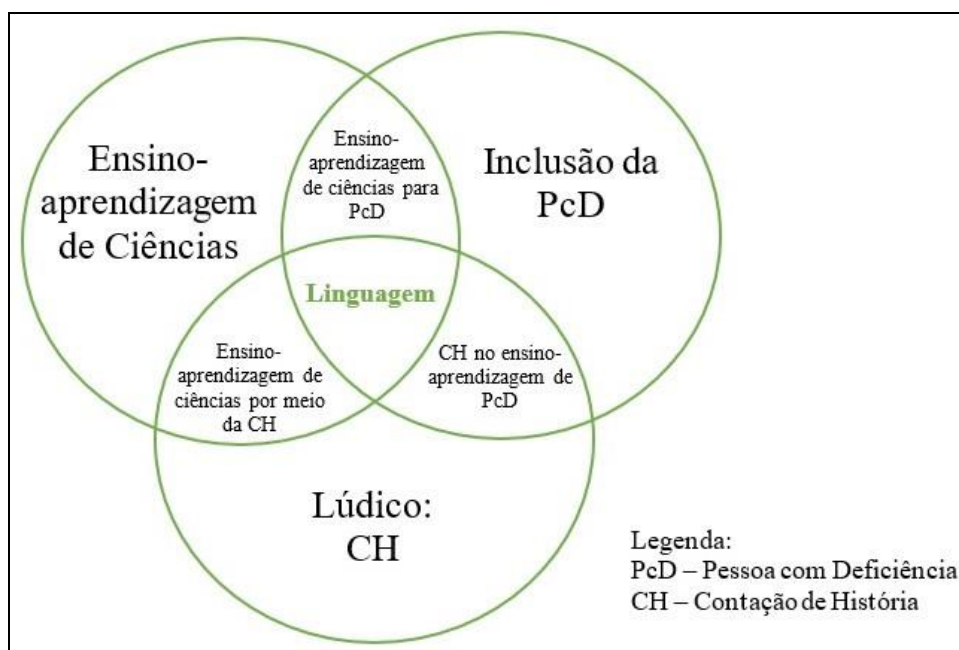
Inclusão educacional, em termos que, estes alunos possam muito mais que frequentar a escola regular, muito além de somente ocupar um espaço físico da sala de aula, para além de terem seus direitos garantidos em documentos legais, que supere o olhar que destaca unicamente suas incapacidades. E sim um processo de inclusão mais humanístico, de valorização das diferenças, que lhes reconheçam como sujeitos, que também constroem suas identidades/alteridade na interação sociocultural, que possuem possibilidades de desenvolvimento, que podem participar das atividades oferecidas e que merecem ser percebidos, olhados e notados em suas singularidades.

Assim, a construção da narrativa e do recurso que vamos apresentar, nos próximos capítulos, nasceram de um anseio de construir mais uma possibilidade de estratégia ao ensino-aprendizagem de ciências, a partir da utilização da contação de histórias, com vista ao favorecimento não só do desenvolvimento da PcD, e sim, que possa alcançar a todos, tendo em vista, que esta estratégia envolve aspectos que fazem parte da vida humana, bem como: ludicidade, imaginação, criatividade e interação com outro, sendo esses alguns dos fatores pontuado por Huizinga (2008); Zumthor (1997; 2018); Vigotski (2007; 2012; 2014); Bakhtin (2017; 2018) como fundamentais no processo ao desenvolvimento e para a construção da identidade dos sujeitos.

E neste contexto, nossa intenção fora compreender, os aspectos da contação de histórias que contribuem ao processo ensino-aprendizagem de ciências em perspectiva dialógico para a PcD. Desse modo, realizamos a organização e utilização da contação de histórias, direcionados ao atendimento de quatro PcD que são atendidos em uma instituição especializada no contraturno da escola regular, com faixa etária de seis a nove anos de idade.

Tal investigação articulou três aspectos, que consideramos importante ao contexto educacional: ensino-aprendizagem de ciências; inclusão da PcD; lúdico por meio da contação de histórias, podemos observar de forma mais evidente no diagrama 01.

Diagrama 01: principais aspectos articulados nesta pesquisa



Fonte: Autoras (2019)

Dessa forma, a partir do diagrama 01, podemos compreender, de forma ainda mais clara, que a pesquisa se deu no ensino-aprendizagem de ciências por meio da estratégia lúdica contação de histórias a PcD, sendo a linguagem o aspecto articulador entre os demais.

Considerarmos a linguagem como parte fundamental ao desenvolvimento humano e construção de sua identidade/alteridade, em uma perspectiva dialógica, que poderá com as distintas vozes sociais e ideológicas, trazer respeito e reconhecimento dos valores do outro, não tendo a intenção de “eliminar/anular” a PcD das relações e das interações que acontecem no ambiente escolar, e sim, que poderá reconhecê-lo como sujeito de valores, crenças, responsivo, que vive e compartilha experiências socioculturais.

Desse modo, apresentamos este livro com o objetivo de difundirmos nosso produto educacional, resultado da pesquisa, anteriormente explicitada. Tal produto constitui-se de um material didático voltado para o ensino-aprendizagem de ciências

de sujeitos deficientes, que visa abordar o tema corpo humano. Ressaltamos que construímos este produto no contexto do Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE) de uma instituição especializada, entretanto, elaboramos pensando para ser utilizado de um modo geral na educação, tanto no AEE, escola regular ou mesmo qualquer outra prática educacional.

Para tanto, este produto é constituído de dois itens: no primeiro elaboramos uma narrativa inédita, que trata de conceitos de ensino de ciências relacionados a temática corpo humano; o segundo é a materialização da narrativa em um kit composto pelas placas como os cenários e os personagens da narrativa, que foram ilustrados por meio de desenhos produzidos especificamente para este fim.

Nesta perspectiva, a apresentação deste produto se dá neste livro, o qual está organizado em seis capítulos: primeiro introdutório falando acerca de nossa trajetória da pesquisa, segundo resumo de nosso percurso teórico, terceiro metodologia, quarto a narrativa e imagens do desenho do cenário e personagens da narrativa, juntamente com a descrição de como podem ser construídos a materialização dos recursos e o quinto com nossas considerações e os possíveis desdobramentos para o ensino-aprendizagem de ciências, para a linguagem e o lúdico na educação.

Nossa intenção é que este recurso, construído a partir de nossa pesquisa, possa ser de acesso e de domínio público dos professores e profissionais que tenham interesse de fazer uso em suas aulas, sendo válido ressaltar que não serão autorizados a utilização destes recursos para fins de comercialização.



CAPÍTULO 2

DIÁLOGOS TEÓRICOS

Nossa base teórica advém de uma corrente filosófica da linguagem a partir dos estudos Bakhtinianos, de uma perspectiva de ensino-aprendizagem de ciências dialógico. Compreendemos aqui por perspectiva educacional dialógica como sendo uma educação de valorização das singularidade e diferenças dos sujeitos, que busca minimizar a partir de ações políticas e pedagógicas a exclusão dos sujeitos, especialmente dos estudantes deficientes, que têm a intencionalidade de reconhecer que a escola é lugar de pluralidade e que os alunos com deficiência têm potencial de desenvolvimento e que são capazes de participar das interações “eu” e o “outro” e que constituem suas identidades/alteridades nessas relações.

Podemos considerar a linguagem na perspectiva bakhtiniana fazendo parte de “todos os diversos campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2017, p. 11), ou seja, ela se faz presente nas diferentes áreas dos saberes (científicos e cotidianos), bem como da vida de todos os sujeitos, pois todos nascem em um contexto sociocultural a partir de interações dialógicas que irão constituir cada sujeito, logo, a PcD deve ser considerado como fazendo parte deste universo, uma vez que, são capazes de interagir socialmente com os outros sujeitos e de forma responsiva.

Nestes termos, pensar o desenvolvimento da PcD ao longo do processo ensino aprendizagem de ciências, implica levar em consideração a fundamental importância da linguagem, a qual, na compreensão de Volóchinov (2017, p. 218-219) se dá a partir do “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”, que serão expressos das mais diversas formas, e que contribuem para a formação crítica destes sujeitos.

E partindo destas perspectivas compreendemos que pensar o ensino-aprendizagem de ciências em nosso atual contexto social solicita dos professores e de todos que fazem parte deste contexto ações responsivas, que possam corroborar a formação cidadã dos alunos, sejam eles considerados deficientes ou não, em uma perspectiva que está para além de um processo exclusivo de ensino de conceitos científicos a serem decorados pelos estudantes.

Cachapuz *et al* (2005, p. 21) assinalam que “encontramo-nos, assim, face a um reconhecimento alargado da necessidade de uma *alfabetização científica* [...]”. Em outras palavras, é a urgente necessidade de termos habilidades para participar

de discussões nos mais distintos temas (políticos, religiosos e outros) e entender o universo em seus aspectos naturais e culturais. Por alfabetização científica entendemos pautando-nos nos estudos de Chassot (2002) que:

pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. É recomendável enfatizar que essa deve ser uma preocupação muito significativa no ensino fundamental, [...]que a ciência seja uma linguagem; assim, ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. (CHASSOT, 2002, p. 91)

Em virtude disso, pensar o ensino-aprendizagem de ciências com vista à alfabetização científica é buscar uma formação integral do sujeito, que apreende o conhecimento científico e consegue perceber que isso faz parte de sua vida cotidiana. Isso inclui perceber que o conhecimento científico é necessário para se fazer uma leitura do mundo e ter reflexões nas tomadas de decisões.

Por conta disso, sinalizamos que “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). Compreendemos que as ações lúdicas, quando bem sistematizadas, podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de todos os sujeitos, sejam eles considerados “típicos” e “não-típicos”, ou seja, com deficiência, síndrome ou não, ao que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem.

A partir destas reflexões sobre o lúdico no ensino de ciências iremos discutir mais profundamente a respeito da prática da contação de histórias como estratégia possível no ensino de ciências buscando favorecer o processo de ensino-aprendizagem da PcD, em uma perspectiva dialógica.

Pensar a contação de histórias como estratégia em um contexto lúdico, que possa favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (deficientes ou não), é possibilitar uma olhar para educação em perspectiva mais humanística e dialógica, pois esta prática na educação propicia e fortalece a construção do conhecimento, com vista a superar o ensino meramente tradicionalista – que apassiva a voz, o agir e o pensar do aluno –, uma vez que, ao escutar histórias os alunos são desafiados em sua imaginação, criatividade, ampliação do seu

vocabulário linguístico, cultural e social, em uma perspectiva de interação entre os sujeitos envolvidos, e ainda a questionar, a investigar e indagar as questões que estão presente no mundo que os cercam.

É a educação em um sentido que “desapassiva” o aluno, pois fomenta suas habilidades críticas e participativas, tendo em vista ainda, que “a arte dos contadores de histórias poderá contribuir em muito com as práticas dos professores” (MATOS, 2014, p. 142), podendo colocar o docente em reciprocidade com os alunos, ou seja, ampliar o terreno da alteridade que se faz presente na sala pois, está prática convoca tanto o professor como o alunos para o ato de escuta e de resposta responsiva.

Na perspectiva da Cozzi (2015)

Narrar pressupõe olhar nos olhos, beber da experiência que anda de boca em boca, visitar mundos e criar outros, exercer o ouvir e o falar, elaborar e reelaborar o que está sendo narrado, entre tantos outros benefícios que o narrador/ouvinte adquire. (COZZI, 2015, p. 82).

Assim, contar histórias proporciona o favorecimento de diferentes aspectos que se fazem presente na relação professor-aluno e aluno-aluno, contudo é válido destacarmos, que a ação do contar histórias não se constitui de qualquer forma, mas que ela exige que o docente possa lançar mão de alguns saberes fundamentais para a realização do contar: repertório de histórias, apropriação da narrativa, *performance* e outros.

Nestes termos, podemos compreender que a ação performática se dá a partir da natureza do meio, do gestual, oral e do ritual (ZUMTHOR, 2018), para tanto, entendemos a performance como a harmonia entre corpo, voz, gestos, ambiente, narrativa, ouvinte e o cerimonial que envolve, e certamente todos esses elementos se fazem presente na performance da contação de histórias.

E ainda nesta perspectiva de benefícios que esta estratégia proporciona a ação do professor compreende-se também os reflexos de suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades sociais, culturais, intelectuais, cognitivas de todos os sujeitos que fazem parte do contexto de sala de aula. Neste sentido, esta estratégia também é compreendida como positiva para o desenvolvimento da

aprendizagem da PcD e o favorecimento do processo de inclusão educacional desses sujeitos.

Para Freitas (2016, p. 61)

O ato de contar histórias significa oferecer mais uma possibilidade de recurso para realização da inclusão, porque contar histórias representa entrar em relação, interagir, estabelecer contato, olhar o outro em várias circunstâncias, principalmente na inclusão quando se pretende ir além da socialização e alcançar também a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa segundo suas singularidades.

Em outras palavras, é reconhecer a contação de histórias como uma estratégia que potencializa a inclusão nesta perspectiva de que estes sujeitos têm potencial de aprendizagem do conhecimento científico.

Consideramos válido destacar que, a abordagem de inclusão que versamos está em termos de uma inclusão educacional com olhar humanístico, ou seja, de desenvolvimento integral dos sujeitos, valorização das diferenças e respeito às singularidades ao longo do processo de ensino-aprendizagem de ciências. E neste sentido de valorização das diferenças segundo Buber (2011, p. 17) nos coloca que, “os homens são essencialmente diferentes uns dos outros [...]. A grande perspectiva da humanidade reside exatamente na diversidade dos homens, na diversidade de suas características e aptidões”.

Em uma reflexão acerca das palavras deste autor podemos considerar que a singularidade do homem é exatamente o que lhe torna alguém único, que ensina e aprende de formas diferentes, que apresentam distintas habilidades, que podem buscar por caminhos distintos para se chegar em um mesmo lugar, que podem articular processos psicológicos e biológicos de formas desiguais. Em outras palavras, a partir das diferenças e do reconhecimento da importância de todos, podemos fortalecer nossos processos de desenvolvimentos individuais e sociais.



CAPÍTULO 3

EM AÇÃO... PARA UMA CONTAÇÃO DE INCLUSÃO

Agora, vamos dialogar a certa da nossa prática com a contação de histórias, no contexto do AEE para a PcD, a pesquisa que embasou a construção deste livro, fora do tipo pesquisa ação, sustentada pelos estudos de Tripp (2005). Realizada no contexto de uma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência intelectual, múltipla e autista; sendo sujeitos: uma professora do AEE e quatro alunos PcD, com idade entre 06 a 09 anos, que frequentam a escola regular e no contraturno do atendimento na instituição, sendo um Síndrome de Down, dois com deficiência intelectual e um com o diagnóstico de autismo apontando comorbidade de deficiência intelectual. Os critérios de escolha destes alunos se deram por serem alunos que estão regularmente matriculados e frequentam o ensino regular.

A pesquisa fora desenvolvida a partir de cinco etapas, que foram planejadas e articuladas para o melhor desenvolvimento da investigação. Vale ressaltar que todas as etapas foram elaboradas e executadas de forma flexível e buscando respeitar o “contínuo de espirais cíclicas” presentes no contexto de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2015). No quadro 1 é possível observarmos de forma sucinta e objetiva cada uma das etapas e os recursos que foram mobilizados ao longo do estudo.

Quadro 1: etapas e recursos mobilizados na pesquisa

Etapas	Recursos Mobilizados
Seleção da temática e subtemática do ensino-aprendizagem de ciências	✓ Observações da professora
Atividade de diagnose dos conhecimentos prévios dos alunos	✓ Diagnose 1: Observações da professora ✓ Diagnose 2: Atividade lúdica envolvendo pintura
Seleção de histórias, estratégias de contação	✓ Busca por histórias envolvendo a subtemática ✓ Estratégias para a contação da história
Construção de materiais, recursos e mobilizações docente	✓ Criação da narrativa da história ✓ Construção do recurso para a contação da história
Contação e recontagem da história	✓ Contação da história pela mediadora ✓ Recontagem da história pelos alunos

Fonte: Autoras (2019)

É possível ter acesso a todas as etapas, de forma detalhada, no texto completo da dissertação. Contudo, daremos ênfase no contexto deste livro as duas

últimas etapas, na intenção de explorarmos, apresentarmos e dialogarmos acerca do uso da contação de histórias como uma estratégia possível e valiosa para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da PcD, não somente no contexto do ensino de ciências, mas para um ato de educar responsivo.

Etapa de criação da narrativa e construção dos recursos

Esta etapa exigiu muitas articulações de diferentes saberes, diálogos entre áreas distintas e contribuições de muitos colaboradores para que pudéssemos realizar a elaboração da história e a construção de materiais e recursos.

O primeiro momento desta etapa foi da construção de uma narrativa. A escolha de elaboração de uma história se deu em virtude de não termos encontrado uma narrativa que tratasse da temática selecionada – corpo humano – assim, optamos pela criação de uma narrativa inédita, disponível em nosso próximo capítulo, que pudesse ser utilizada na prática da contação de história no contexto do ensino-aprendizagem de ciências, não como um “gatilho” para tratar dos conceitos científicos, mas como um universo de possibilidades que explorasse a interação, o lúdico, a imaginação, criatividade e instigasse os alunos ao querer saber mais sobre os saberes científicos envolvidos.

No segundo momento desta etapa, realizamos a construção de um recurso, kit para contação figura 1, a materialização da narrativa, a partir de desenhos – ver capítulo seguinte –, que posteriormente foram impressos em papel couchê, tamanho A3 e para dar maior estabilidade às placas com os cenários da narrativa, fizemos molduras com miriti e para que os desenhos pudessem ser pregados em quadro magnético usamos imã de 10mm, assim constituímos a história em um objeto concreto, na intenção de que fosse utilizado para contar a narrativa.

Figura 1: kit para contação



Fonte: Autora (2019)

O objetivo da construção do kit, foi de garantir que a PcD pudesse visualizar a história sendo construída por meio do recurso, como ainda, que os alunos pudessem fazer uso para o reconto da história, especialmente para os alunos que ainda estão em desenvolvimento quanto a oralidade, pois nossa intenção é de garantir as vozes destes sujeitos, no contexto educacional.

Etapa da contação da história pela professora e reconto pelos alunos

Nesta etapa foram de dois momentos, um da contação da história pela professora e o outro de reconto pelos alunos, em ambos os momentos ressaltamos que os alunos estiveram engajados a participar de forma responsiva – escutando e recontando atentamente e buscando relações com suas vivências e experiências.

Para estes momentos direcionamos um encontro por semana, sendo dois para o contar e um para o recontar, com uma hora de duração cada, totalizando três. A contação da história foi realizada no ambiente da sala de atendimento dos alunos, local em que eles já estavam familiarizados, a organização do ambiente, conforme

figura 2, com uma colcha colocada no chão, o quadro magnético sobre a colcha e encostado na parede, no quadro já ficavam pregadas as placas com os cenários da história e os personagens e acessórios ficavam dentro de uma caixa pequena. Sendo esta organização necessária, pois quando os alunos adentravam a sala já sabiam que teríamos contação de histórias, e eles já entravam e iam tirando os calçados e buscando um lugar na colcha para se sentar ou até ficar deitados, bem de frente para o quadro.

Figura 2: espaço da sala de atendimento



Fonte: Autoras (2019)

No primeiro momento, se deu a contação da história pela professora para os alunos, iniciamos com o marcador inicial que é como um “ritual” de início da contação para o ouvinte “levanta a mão direita, levanta a mão esquerda, esfregar 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 história espalha palavras de amor e afeto pelo mundo inteiro”. Neste momento os alunos sempre interagem de forma alegre e entusiasmados.

Ao iniciarmos a narrativa vamos apresentando o desenho dos personagens e gradativamente constituído a cena a cena, é o contar a história e ao mesmo tempo ir mostrando as cenas no próprio recurso. Ao final da história marcamos seu termino, repetindo a parte final do marco inicial, “Por fim... vamos esfregar 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”.

No segundo momento convidávamos os alunos para recontar a história, fazendo uso do recurso, eles sempre faziam questão de começar a partir do marco inicial, e recontaram a narrativa fazendo uso do recurso, todos buscaram acrescentar aspectos de sua vida, de suas experiencias a narrativa, demonstrando indícios de que haviam compreendido a histórica que escutaram e que não queriam simplesmente repetir o que foi contado. Os quatro alunos interagiram e exploraram o material disponibilizado ao máximo para o recontar e ao mesmo tempo estavam sempre preocupados com a professora que era a ouvinte naquele momento. De um modo geral todos estiveram muito empenhados para recontar a histórias, especialmente por poderem manusear o recurso, cada aluno contou à sua maneira e dentro de suas possibilidades.



CAPÍTULO 4

PARA CONTAR E RECONTAR HISTÓRIAS

Apresentamos agora a narrativa criada e o recurso construído para o desenvolvimento da pesquisa, compreendemos que é de fundamental relevância o compartilhamento desses recursos, com vista para que eles possam ganhar novos horizontes no contexto educacional, na intenção de contribuir para a uma educação dialógica.

➤ **Narrativa**

Destacamos que temos a intenção de que esta narrativa possa ser utilizada para a contação, bem como que os docentes possam se apropriar e construir novos desdobramentos, pois ela tem característica de inacabamento, como um convite para que possa ser ampliada e/ou seguir novos desdobramentos.

Um amigo pra valer!

Helen Dias
Moisés Alves
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.

➤ **Recurso**

O recurso é constituído por dois cenários, figura 3 e 4, o primeiro é uma praça, local que inicia e termina a narrativa o segundo é uma rua “rua das lojas Marajoara”, cenário que também acontece a história.

Figura 1: desenho cenário 1



Fonte: desenho Andrei Miralha (2019)

Figura 2: desenho cenário 2



Fonte: desenho Andrei Miralha (2019)

Também fazem parte do recurso cinco personagens, figura 5, estes têm cada um o seu momento de integrar a narrativa.

Figura 5: desenho dos personagens da narrativa



Fonte: desenho Andrei Miralha (2019)

Utilizamos estas imagens – que foram cedidas quanto ao seu direito autoral pelo artista Andrei Miralha –, para a construção do kit, que materializa a narrativa.



CAPÍTULO 5

ATO FINAL OU CENAS PARA UM NOVO OLHAR?

Poderíamos agora, discorrer sobre nossas considerações finais, mas destacamos que são considerações para suscitar cenas para um novo olhar, por compreendermos que este diálogo é uma convocatória para se pensar no universo de possibilidades que a utilização da contação de histórias, no ensino-aprendizagem de ciências, e até de outras disciplinas, pode proporcionar para todos, no contexto escolar, e em especial para o processo de inclusão da PcD.

No capítulo que apresentamos o primeiro ato, deste livro, esclarecemos que, para este estudo, a linguagem é o eixo articulador entre os seguintes aspectos: o ensino-aprendizagem de ciências, a inclusão da PcD e o lúdico por meio da contação de histórias, pois a partir destes diálogos é possível compreendermos alguns conceitos que são importantes para uma concepção de educação dialógica.

Consideramos uma educação dialógica, aquela em que se reconhece a pluralidade e valorização das diferenças, em termos que é cabível as singularidades que cada sujeito apresenta, os distintos discursos, diferentes formas de ensinar-aprender e compreender o mundo que os cercam, em que os sujeitos têm vozes e podem agir responsivamente, sem o “julgamento” de que todos devem ser parte de uma sociedade que só se desenvolve se for de forma hegemônica e que busca apassivar e doutrinar os alunos em seu agir e pensar.

Neste contexto, podemos conceber um processo ensino-aprendizagem de ciências em que a PcD seja reconhecida como sujeito, não somente de direitos, mas que escuta e responde de forma responsável, que interagem socialmente, que possui tons emotivo-volitivo para participar ativamente no âmbito da sala de aula, que são cidadãos e cidadãs que deve ter acesso aos saberes científicos, na intenção de constituírem-se de forma crítica e participativa nas questões sociais.

Destacamos ainda, que esta narrativa pode apresentar novos desdobramentos, até temos algumas sugestões: uma narrativa que a personagem Ceci sai para tomar um sorvete com seu amigo Pedro, um deles questiona quanto tomamos o sorvete, ou comemos outras coisas para onde os alimentos vão?...; Pedro e Ceci ao passear de patins, um deles cai e fere o joelho, um deles pergunta o que é o sangue? De onde ele vem?... como vemos outras histórias podem ser

criadas a partir deste texto base, até mesmo para garantir maior exploração do recurso construído.

Ademais, podemos construir jogos educativos que os personagens participam do contexto do jogo, como uma forma de ampliar os diálogos, por diferentes perspectivas lúdicas, mas ressaltamos que queremos mesmo é que o leitor possa criar e compartilhar com outros professores novos desdobramentos ao que aqui iniciamos.

Pois nesse contexto, destacamos que, a partir da realização de nossa pesquisa e análise dos dados, nos foi possível compreendermos que o uso da contação de histórias contribui para o ensino-aprendizagem de ciências, pois possibilita um horizonte discursivo, um contexto que convoca o aluno para questionar, indagar, querer compreender e relacionar os saberes científicos aos seus conhecimentos e experiências de vida.

E neste sentido, é importante percebermos que esta pesquisa traz em sua essência um olhar para o processo de inclusão em perspectiva humanística, de valorização das diferenças, de compreensão que a PcD tem potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento, desde que lhes sejam oferecidas condições, que estão muito além de se pensar somente em recursos pedagógicos, mas que esta na natureza das interações dialógicas que lhes são oportunizadas de vivenciar.

Em vista disso, assinalamos que uma educação nessa perspectiva contribui para o desenvolvimento e fortalecimento das interações dialógicas, no processo ensino-aprendizagem para todos os sujeitos que frequentam a escola, sejam eles deficientes ou não. A eles, será dado espaço, voz, acesso ao conhecimento científico que seja possível articular com os acontecimentos do mundo que o cercam, em síntese a garantia, na prática, de uma formação de cidadãos críticos, capazes de fazer suas escolhas e tomadas de decisões de forma responsiva.



CAPÍTULO 6

BASTIDORES...

Neste capítulo vamos compartilhar e dialogar sobre o uso dos jogos educativos no processo ensino-aprendizagem de ciências para a PcD, pois uma das etapas da pesquisa tratava-se da elaboração e desenvolvimento de jogos educativos articulados a prática de contar histórias. Entretanto, por indicação da banca avaliadora no exame de qualificação desta investigação, retiramos do texto dissertativo, pois na compreensão dos membros da banca a pesquisa seria muito extensa, já quase uma tese de doutorado.

Contudo, já havíamos elaborado os jogos e estávamos no processo de fazer uso na prática com os alunos, durante os atendimentos, mas acatando a recomendação da banca decidimos por seguir com as atividades – até porque os alunos estavam muito envolvidos no processo –, mas não apresentamos os dados desta etapa na versão final do texto.

Assim, ao buscarmos por mais avanços no que se refere ao processo ensino-aprendizagem da PcD recorreremos a mais um tipo de estratégia lúdica: os jogos educativos. E para iniciarmos vamos apresentar uma breve discussão teórica sobre a importância dos jogos educativos no contexto escolar e posteriormente apresentaremos os jogos realizados com nossos alunos ao longo de nossa pesquisa.

Contextualizar o jogo no ambiente escolar é compreender que o jogo educativo tem por objetivo manter a estabilidade entre as características lúdicas e as educativas, em uma perspectiva de sustentar a liberdade que é proposta na totalidade do jogo e nos direcionamentos dos processos educativos (KISHIMOTO, 2003). Trata-se de proporcionar a atividade do jogo não de forma impositiva, como uma tarefa a ser executada e que objetiva exclusivamente alcançar a aprendizagem de conceitos científicos, e sim como uma atividade de perspectiva lúdica apresentando em sua essência a liberdade do brincar e buscando articulações com o processo ensino-aprendizagem na intenção de contemplar seus objetivos.

O jogo educativo apresenta em sua essência uma organização sistematizada que irá proporcionar novos aprendizados a partir do contexto que é oferecido pela escola, da proposta curricular, dos objetivos do professor, e das vivências e experiências dos alunos. Por isso, é importante observarmos que, a escolha dos

jogos a serem utilizados devem ser articulados pelo professor levando em consideração alguns aspectos que são importantes no contexto educacional. Além disso, levar em conta os objetivos educacionais a serem alcançados, os interesses dos alunos, o espaço, tempo e recursos disponíveis, a valorização da pluralidade existente na turma, o respeito pelo brincar lúdico da criança e interação entre os envolvidos.

Dessa maneira, nas atividades envolvendo jogos educativos a ação do professor deve ser em um sentido de mediador, sendo esta mediação na mesma perspectiva que nos fala Vigotski (2007) ao destacar a importância de haver orientações (seja de um adulto ou de alguém mais capaz) para instruir e orientar face a resolução de problemas, ou que possa proporcionar a ampliação de novas experiências. Corroborando com esta perspectiva ao que diz respeito aos jogos educativos Dohme (2011, p.112) afirma que o professor assume “o papel de ser um administrador dos alunos, de suas potencialidades, seus ritmos, seus interesses, suas diversidades e as diversas fontes de aprendizagem”, possibilitando aos alunos espaço para expressar e construir autonomia e garantindo ao docente o exercício do “papel” como mediador.

Constitui-se assim um contexto que é formado em circunstância do jogo educativo, em que todos podem participar de forma ativa e podendo ocorrer nas mais distintas disciplinas, como ainda de forma interdisciplinar. Por isso, é relevante que o professor esteja disposto a se envolver, que ele também sinta-se empolgado e motivado a participar, uma vez que os alunos neste contexto de liberdade que a atividade do jogo proporciona, demonstram maior interesse, agem de forma mais espontânea, são mais ativos e autônomos na hora de participar.

Como verificamos, os jogos educativos apresentam forte potencial para serem utilizados e explorados no processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos científicos, pois “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico”. (KISHIMOTO, 2009, p. 37). É neste contexto que se estruturam momentos para a construção do conhecimento, que seja valoroso e de significado para a vida de todos, pois envolvem emoções, afetividade, espaços de diálogos, oportunidades para interação e o fomento para novas descobertas.

Nesta perspectiva, Vigotski (2007) ao tratar do brinquedo/jogo destaca que eles concebem uma zona de desenvolvimento proximal na criança, ou seja, a utilização destas atividades fomenta o desenvolvimento dos aspectos que ainda estão sendo construídos no sujeito. É o jogo educativo sendo utilizado como uma estratégia que pode contribuir para o favorecimento do processo ensino-aprendizagem e para o amadurecimento de seu desenvolvimento, partindo dos conhecimentos já consolidados pelos sujeitos e buscando avançar para a construção de novos conhecimentos, mas agora conhecimentos científicos. Nesta perspectiva, a PcD pode ser considerado como sujeito com um grande interesse em participar de atividades como jogos educativos, pois estas estratégias proporcionam espaço de ampliação das interações entre os estudantes.

Nestes termos podemos considerar que, durante as atividades de jogos educativos surgem possibilidades aos envolvidos de articularem diferentes saberes e experiências, ou seja, “enquanto jogamos, pensamos, refletimos, nos socializamos e colocamos em ação todo o repertório que possuímos sobre o tema” (ALMEIDA, 2016, p. 27). Assim, ressaltamos que os jogos educativos podem propiciar aspectos, objetivos e condições favoráveis para o desenvolvimento da construção do conhecimento científico pelo aluno e ainda contempla o brincar lúdico e o respeito pelas diferentes formas de aprender, posto que proporcionam momentos em que os alunos possam se expressar, falar do que já sabem, dialogar sobre as dúvidas e construir novos saberes que poderão ser reconhecidos, relacionados e identificados na vida cotidiana.

Desse modo, em consonância com esta perspectiva das contribuições dos jogos educativos ao ensino-aprendizagem, é que buscamos por articulações entre o uso da contação de histórias e dos jogos educativos com vista para inclusão da PcD. Assim, buscamos por jogos educativos que pudessem ser usados no contexto da temática proposta na pesquisa – corpo humano – e que pudesse ser articulado com a narrativa contada.

Vele destacarmos que paralelamente, a busca da história já havíamos iniciado o planejamento e seleção dos possíveis jogos educativos, optamos por usar dois jogos: um jogo educativo que já estivesse pronto e pudesse dar sequência a abordagem da temática; o outro jogo selecionamos foi um tabuleiro de trilha, o qual nos propomos a construir com recursos de fácil acesso no contexto escolar.

A seleção e aquisição de um jogo educativo que já estivesse pronto e pudesse dar sequência a temática, uma vez que não era nossa pretensão que a história desse conta de todos os aspectos conceituais. Por isso, com objetivo de explorarmos as possibilidades por meio dos jogos educativos já disponíveis no mercado, na intenção de sinalizar que é possível realizar também o uso de jogos educativos prontos, pois entendemos que nem todos os professores têm afinidade e interesse para realizar a construção de recursos.

O jogo educativo selecionado foi um boneco em E.V. A., de acordo com a figura 6 e que vem com algumas partes do corpo para serem sobrepostos no boneco e então completá-lo.

Figura 6: jogo educativo já comprado pronto



Fonte: Autora (2019)

Observamos que o boneco destaca as seguintes partes do corpo humano: cabeça e pescoço, tórax, abdômen, braços, mãos, pernas e pés, este jogo educativo também apresenta a escrita de cada parte do corpo, permitindo ao aluno relacionar o nome a escrita da palavra com as partes, ele ainda proporciona explorarmos outras associações, que não consideramos por não ser o nosso foco central.

O segundo jogo educativo foi construído, um tabuleiro de trilha, conforme figura 7, utilizando papel canson em tamanho grande e impressão em A4 das imagens menores, reutilizamos o dado e os pinos de outros jogos já sem uso.

Figura 7: Tabuleiro de trilha



Fonte: Autora (2019)

Como podemos observar na figura 7, que ilustra o tabuleiro da trilha, buscamos neste jogo articular com elementos diretos da história contada. O jogo é para até quatro jogadores, alguns hexágonos apresentam perguntas e desafios envolvendo a subtemática do ensino de ciências. O jogo tem algumas regras mais estruturadas. Contudo, ele permite flexibilizações durante sua execução. Iniciamos fazendo o jogo do “zerinho ou um” até termos dois jogadores que tiram par ou ímpar para ver quem será o primeiro a jogar. O primeiro jogador joga o dado e conta a quantidade de casa que deve seguir. Na sequência, até que todos possam chegar no hexágono de chegada, quando todos chegam abrem juntos o bilhete surpresa que tem uma mensagem de motivação. No quadro 2 podemos observar os enunciados que estão presentes em cada um dos hexágonos do tabuleiro de trilha, os números que não estão são dos hexágonos que na trilha correspondem somente aos números

Quadro 2: enunciados dos hexágonos da trilha

Nº do hexágono	Enunciado
1	Que sorte! Jogue novamente, enquanto todos pulam só com a perna direita.
3	Coloque o boné do seu Antônio e fale ou mostre qual dedo ele está mostrando. Ou volte 1 casa
5	Escolha um colega e toque no cotovelo dele, se acertar, vá de tirolesa para casa 8.
6	Aperte no seu nariz ou escolha alguém para dançar.
9	Hora de repousar. Passe uma jogada!
11	Coloque os equipamentos de segurança na Ceci e no Pedro ou pule só com a perna esquerda.
12	Desafie um colega para um combate de polegares: quem ganhar avança 1 casa.
15	Coloque o X no abdômen do manequim ou escolha alguém para dançar.
16	Coloque os brincos de dona Ana ou passe 2 jogadas.
18	Mostre seus membros superiores ou volte 2 casas.
19	Quase no final. Imita um animal ou volte 1 casa.

Fonte: Autoras (2019)

O primeiro que usamos foi o jogo do boneco de E.V.A para sobreposição, tínhamos por objetivo ampliar a discussão em torno da subtemática escolhida, tendo em vista que ele apresentava alguns conceitos que ainda não haviam sido tratados na narrativa. Mas, também aproveitamos para dar ainda mais ênfase nos conceitos antes apresentados, sempre no terceiro dia da sequência das atividades trabalhamos com este jogo educativo, em alguns atendimentos ele foi usado logo após do recontar da história pelos alunos.

O jogo era colocado na mesa, com as peças ao seu lado, os alunos escolhiam se queriam começar sobrepondo as figuras com os nomes das partes do corpo ou iniciar colocando as partes do corpo humano do boneco, eles pegavam uma parte e iniciávamos indagando: que parte é essa do boneco?, nós temos essa parte no nosso corpo?, onde fica?, e assim íamos dialogando sobre cada parte, alguns já iam colocando direto no boneco, outros gostavam de brincar um pouco com a peça – fazendo de conta que iam pregar a peça no corpo deles ou da professora –, mas sempre faziam questão de mostra ou pregar a peça no boneco e assim íamos seguindo até o final do jogo educativo.

O segundo jogo educativo utilizado com os alunos foi o tabuleiro da trilha. Este jogo apresenta uma maior articulação com a história contada, seus personagens, tínhamos como objetivo ampliar, instigar e fortalecer com os alunos a discussão dos conceitos e avaliar o quanto os alunos tinham compreendido temática.

Antes de iniciarmos o jogo, explicamos as regras e o funcionamento do jogo. A trilha possui dezenove hexágonos com alguns desafios e perguntas relacionados com o conteúdo da subtemática, para decidir o jogador que inicia começamos com “zerinho ou um” ou “par ou ímpar”. Na sequência, cada uma escolhe uma cor de “pino” que representa o jogador, assim, o jogo segue um jogador por vez, buscando responder cada uma das solicitações do jogo. O primeiro jogador a chegar no final, deve esperar até que todos tenham chegado para abrirem juntos a mensagem surpresa, a esta mensagem é de motivação e tem por objetivo que todos se sintam vencedores só por participar.

Durante a prática do jogo educativo da trilha todos os alunos participaram ativamente, expressão emoção de alegria em todo processo, alguns queriam ir executando todos os comandos que estavam descritos nos hexágonos, outros queriam executar se fosse junto com a professora, em síntese cada aluno expressou como estava compreendendo que o jogo ficaria mais interessante e até envolvente, mas todos sempre seguindo a essência das regras do jogo educativa que estava sendo proposto.

Assim, podemos considerar que os dois jogos educativos propostos para se jogar com os alunos – o comprado pronto e o construído – alcançaram nossos objetivos educacionais e não perderam a essência libertadora de um jogo, e assim podem ser considerados um jogo educativo. Vale destacarmos que estes jogos apresentam outras potências a serem explorados no contexto da sala de AEE e/ou de aula, tanto para o ensino-aprendizagem de ciências como de qualquer outra disciplina, sendo que ele não necessariamente tenha que ser seguido arisca cada etapa, mas que ele pode início para muitos outros jogos educativos, como outras formas de jogar com eles, isso só depende da imaginação, criatividade e ato responsivo docente.

REFERENCIAS

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.

BUBER, M. **O Caminho do Homem. Segundo o ensinamento chassídico**. São Paulo. Editora: É Realizações, 2011.

CAHAPUZ, A. **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo, 2005.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8ª Edição. Editora Unijuí, 2002.

COZZI, A. L. S. **Tessituras poéticas: educação, memória em saberes e narrativas da Ilha grande/ Belém-PA**. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Pará. 2015.

DOHME, V. **Atividades Lúdicas na Educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. 6ª Edição, Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2016.

FREITAS, N. C. M. O contar história como recurso na inclusão escolar, In: SANTOS, F. C.; CAMPOS, A. M. A. (Orgs), **A contação de histórias contribuição à neuroeducação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo. Editora Pioneira, 2003.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

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.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. P. 201-226. São Paulo. Editora 34, 2017.

VYGOTSKI L.S. **A Formação Social da Mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michael Cole; Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Mena Barreto; Solange Castro Afeche. 7ª Edição São Paulo, Martins Fontes, 2007.

ZUMTHOR, P. **Performance, réception, lecture**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.