

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
COORDENAÇÃO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA

VANESSA PATRÍCIA DOS SANTOS

O ENSINO DE CIÊNCIAS POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

DOIS VIZINHOS

2021

VANESSA PATRÍCIA DOS SANTOS

O ENSINO DE CIÊNCIAS POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Science teaching through storytelling

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientadora: Mara Luciane Kovalski.

DOIS VIZINHOS

2021



Esta licença permite download e compartilhamento do trabalho desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem a possibilidade de alterá-lo ou utilizá-lo para fins comerciais.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Dois Vizinhos
Coordenação do Curso Ciências Biológicas



TERMO DE APROVAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso nº ____

O ensino de Ciências por meio da contação de histórias

por

Vanessa Patrícia dos Santos

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado às 15 horas e 30 min. do dia 19 de maio de 2021, como requisito parcial para obtenção do título de biólogo (Curso Superior em Ciências Biológicas – Licenciatura, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Dois Vizinhos). O candidato foi arguido pela banca examinadora composta pelos membros abaixo assinados. Após deliberação, a banca examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

Prof. Dra. Mara Luciane Kovalski

Orientadora

Prof. Dra. Siderlene Muniz Oliveira

Membro

Prof. Dra. Solange Fernandes Barrozo Debortoli Prof. Dr. Gustavo Sene Silva

Membro

Coordenador do curso de Ciências Biológicas

“A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso”

Dedico este trabalho à minha mãe e aos meus irmãos, que mesmo de longe me apoiam todos os dias, tornando a caminhada até aqui menos árdua.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a mim, por ter tido forças de continuar a realização dessa pesquisa e por não ter desistido, mesmo quando tudo colaborava para que o oposto acontecesse.

Agradeço à minha orientadora Dra. Mara Luciane Kovalski por ter aceitado trilhar esse caminho comigo, por acreditar em mim e no meu potencial até aqui.

À minha mãe e aos meus irmãos, que foram e continuarão sendo o motivo de eu me manter firme todos os dias. Foram vocês que possibilitaram a realização deste trabalho.

Aos meus gatos, que me mantiveram com a mente sã durante todo esse período; sem eles esta pesquisa não teria sido concluída.

A todos os meus amigos que de uma forma ou outra me auxiliaram nesse percurso, vocês foram e continuam sendo extremamente importantes nesse processo, vocês são incríveis!

Ao programa Residência Pedagógica, por todas as oportunidades criadas, permitindo-me me apaixonar pela sala de aula e pensar nesta pesquisa.

Agradeço à Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Financiamento 34/2020 pelo apoio na realização deste trabalho.

A todos, muito obrigada.

“Detenho-me em pormenores, no esforço de eliminar espaços em branco e capaz de incitar a imaginação dos mais moços.”

- Rubens Figueiredo

RESUMO

SANTOS, Vanessa Patrícia dos. **O ensino de Ciências por meio da contação de histórias.** 2021. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Dois Vizinhos, 2021.

A educação no Brasil decorre de um longo caminho de exclusão. Há muito tempo que as escolas vêm adequando seus currículos a fim de tornarem-se mais inclusivas, utilizando-se de metodologias alternativas para abranger todos os seus alunos. Nesse processo, aproximar o saber científico da realidade dos alunos é essencial para que a aprendizagem se dê de forma efetiva. Tendo isso em vista, nesta pesquisa buscamos verificar a eficácia de se utilizar a contação de histórias como ferramenta para a construção de conhecimentos em Ciências junto aos alunos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola pública, localizada no município de Dois Vizinhos - PR, a fim de criar um ambiente mais lúdico para a aprendizagem de ciências e produzir, junto aos alunos, histórias que refletissem o meio em que estavam inseridos. Para tal, utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa. O material produzido pelos alunos, junto aos seus diálogos refletem a importância de se fazer um ensino pautado em afetividade e contextualizado. Além de auxiliar na construção de argumentos críticos por parte dos alunos, a prática da contação de histórias colaborou para o reconhecimento de situações cotidianas presentes nas histórias e sua posterior problematização, se mostrando adequada para todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: Lúdico. Educação. Afetividade.

ABSTRACT

SANTOS, Vanessa Patrícia dos. **Science teaching through storytelling**. 2021. 79f. Course Completion Project (Graduation in Biological Sciences – Degree), Federal University of Technology of Paraná. Dois Vizinhos, 2021.

Education in Brazil stems from a long path of exclusion. For a long time schools have been adapting their curricula in order to become more inclusive, using alternative methodologies to include all students. In this process, bringing scientific knowledge closer to the students' reality is essential for learning to take place effectively. Given this circumstance, in this research we sought to verify the effectiveness of using storytelling as a tool for building knowledge in Science with students in the Multifunctional Resource Room (MRR) of a public school, located in the city of Dois Vizinhos in Paraná, in order to create a more playful environment for science learning, and produce with students stories that reflect the environment in which they are inserted. To this end, we used a qualitative research approach. The material produced by the students, along with their dialogues, reflect the importance of teaching based on affectivity and context. In addition to assisting in the construction of critical arguments by the students, the practice of storytelling helped to recognize everyday situations present in the stories and their subsequent problematization, showing itself suitable for all levels of education.

Keywords: Ludic. Education. Affectivity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	OBJETIVO	12
2.1	OBJETIVO GERAL	12
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
3	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	13
3.1	O ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL, DO CURRÍCULO À APLICAÇÃO	13
3.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	14
3.3	A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	17
3.4	O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	18
3.5	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	19
4	METODOLOGIA	22
4.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	23
4.2	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	24
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
	ANEXO 1	69
	ANEXO 2	71
	ANEXO 3	76

1 INTRODUÇÃO

O Brasil caracteriza-se por ser um país com enorme diversidade étnica e cultural, características que devem ser consideradas no momento de pensar o currículo. O planejamento curricular requer foco na equidade, tendo em vista que cada estudante que compõe uma escola traz consigo uma bagagem cultural diferente.

Pensando nisso, a proposta pedagógica vigente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental busca maior aproximação com a Educação Infantil, e uma das suas principais ferramentas é a ludicidade advinda dos primeiros anos na escola. Mantendo-se esses laços ao encontrar um nível de estudo mais complexo, a escola consegue que o processo de aprendizagem se dê de forma gradativa ao aluno.

Nesse âmbito é necessário que o currículo forneça ao aluno todas as ferramentas necessárias para que ele transforme sua realidade, desenvolvendo posicionamentos críticos e responsáveis acerca de diversas situações. Tendo isso em vista, criaram-se no Brasil em 2005, as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), as quais vêm de encontro às políticas de inclusão escolar, considerando-se que a inclusão é um direito garantido ao aluno.

As SRM visam atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular através de metodologias que prezam pela atenção individualizada ao educando, permitindo que este adquira autonomia intelectual e social. Alguns autores como Pasian, Mendes e Cia (2014) tratam a inclusão do aluno com algum tipo de deficiência nas escolas como sendo precária, ancorando-se no fato de que, por diversas situações, o que se vê nessas instituições é a inserção do aluno e não sua inclusão efetiva.

Quando a inclusão é deficiente, é necessário repensar o currículo e adotar metodologias alternativas, que atendam não só a um aluno específico, mas toda a comunidade escolar. Tendo essa problemática nas redes de ensino, muito se tem falado a respeito da afetividade, a qual não pode ser separada do cognitivo do aluno, pois as emoções fazem parte deste, não se dissociam do processo de ensino. O aluno não chega à escola vazio de sensações e a forma como é tratado nesse ambiente influencia diretamente no seu aprendizado, pois tendemos a repetir experiências que nos fazem bem e gastar mais tempo com elas no decorrer dos anos, o mesmo ocorre com os alunos em sala de aula. Assim, os laços afetivos que são estabelecidos entre professor e aluno são determinantes no desempenho escolar.

Visando melhorar as vivências dos alunos em sala e tornar o ensino mais atrativo, as escolas têm buscado usar metodologias mais lúdicas durante o processo de ensino-aprendizagem, facilitando a memorização e a socialização do aluno. O lúdico aproxima o conhecimento científico com a realidade do aluno, dando um sentido à atividade desenvolvida.

Usar essas ferramentas no ensino permite que o aluno desenvolva não só o cognitivo, mas várias outras capacidades associadas ao aprendizado, à imaginação, por exemplo, faz parte desse processo. De acordo com Jean Paul Sartre (1982, p. 11), “a imaginação ou conhecimento da imagem vem do entendimento; é o entendimento, aplicado à impressão material produzida no cérebro que nos dá uma consciência da imagem”.

Sabendo disso e da necessidade em trabalhar com ferramentas metodológicas alternativas nas SRM, a fim de melhorar o desempenho escolar dos alunos, busquei aliar a prática de contar histórias ao relacionamento afetivo entre professor e aluno. Esse trabalho buscou compreender o contexto em que os alunos da SRM trabalhada estavam inseridos e verificar se, utilizar a contação de histórias como metodologia alternativa de ensino favorece a construção de conhecimentos em Ciências.

Nesse sentido, para a aplicação desta pesquisa, selecionei três histórias para trabalhar com os alunos. Depois da seleção, me dediquei a compreender as histórias e seu potencial de ensino, em seguida desenvolvi o material de apoio que utilizaria durante as atividades, o qual foi composto por dedoches, fantoches e cenários. As atividades com os alunos foram desenvolvidas de modo remoto durante o mês de abril de 2021, utilizando a plataforma Google Meet.

Entre as discussões e trabalhos realizados, os alunos demonstraram bastante interesse na metodologia utilizada, o que refletiu diretamente na qualidade das atividades desenvolvidas ao longo do processo.

2 OBJETIVO

2.1 OBJETIVO GERAL

Utilizar a contação de histórias como ferramenta para a construção de conhecimentos em Ciências, partindo de uma relação afetiva entre professor e aluno.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Produzir junto aos alunos, desenhos e histórias que promovam o ensino de Ciências e que sejam um reflexo do meio em que eles estão inseridos.
- Proporcionar um ambiente lúdico e afetivo para a aprendizagem de Ciências;
- Discutir o que é meio ambiente e qual a parcela de responsabilidade do ser humano sobre este.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Aqui será apresentada a revisão da literatura pertinente ao trabalho, perpassando alguns pontos importantes como o ensino de Ciências no Brasil e a implementação da Educação Especial nas redes de ensino do país, bem como a importância de fazermos um ensino mais lúdico e pautado em afetividade, principalmente, nesse momento de enfrentamento à pandemia de Covid-19.

3.1 O ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL, DO CURRÍCULO À APLICAÇÃO

O Brasil é um país caracterizado por grande diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, as quais refletem diretamente em como são construídos os currículos nas redes de ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que as escolas precisam estar conscientes desses fatores para “elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 15).

Dessa forma, ainda segundo a BNCC, para que o direito à aprendizagem se concretize é necessário que a escola realize um planejamento pedagógico que tenha como foco a equidade, reconhecendo, assim, que as necessidades dos estudantes que a compõem são diferentes (BRASIL, 2017).

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental buscam trabalhar essas necessidades adotando uma metodologia de ensino muito parecida com a utilizada na Educação Infantil, valorizando o lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o Referencial Curricular do Paraná, tendo em vista que ao romper os laços entre os Anos Iniciais e os Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, é essencial que realizem interações críticas acerca do que aprenderam, fortalecendo, assim, a autonomia dos estudantes (PARANÁ, 2018).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ciências (PARANÁ, 2008, p. 22), espera-se que o currículo da Educação Básica ofereça ao estudante as ferramentas necessárias para transformar sua realidade nos âmbitos sociais, políticos e econômicos. Um posicionamento parecido também é percebido nos Parâmetros Curriculares Nacionais quando avaliamos seus objetivos para o Ensino Fundamental os quais esperam que os alunos sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações

sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 6).

A dificuldade em manter o processo de ensino sem romper drasticamente seus vínculos é evidenciada na BNCC, a qual salienta que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 51).

À medida que os estudantes se encaminham para os anos finais do Ensino Fundamental, se tornam capazes de ampliar suas capacidades de aprendizado, bem como desenvolver autonomia em relação à ação e pensamento, assim como aumenta o interesse por atividades que envolvam a vivência social. Nesse contexto, o documento supracitado ressalta o papel do aluno como protagonista de ações e posicionamentos que valorizem tanto suas experiências pessoais quanto as do grupo. Dessa forma, os estudantes são motivados a desenvolver questionamentos que, com o decorrer do tempo, se tornam cada vez mais complexos e contextualizados.

No que tange à maneira como os estudantes desenvolvem sua curiosidade ainda na Educação Infantil, a BNCC aborda que “desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita” (BRASIL, 2017, p. 42). Essa curiosidade é fomentada pelos inúmeros textos que passam a se fazer presente na vida da criança, desde o ato de ouvir a leitura destes até reconhecer os usos sociais da escrita.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O ambiente escolar é um dos primeiros espaços de convívio social das crianças, utilizado como centro de troca de informações e é onde a maioria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são observados pela primeira vez.

Em 1994 ocorreu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial. Nesse evento, foi proposto que as escolas de ensino regular passassem a ofertar uma

educação mais inclusiva, que atendessem também os alunos com necessidades educativas especiais e fossem capazes de manter o nível adequado de aprendizagem a essas crianças.

Assim, em busca não só de um ensino de maior qualidade, mas de condições que incluam as pessoas portadoras de deficiência em todos os tipos de espaços sociais, muitos movimentos ganharam força nos últimos anos, os quais, na maioria das vezes, são resultado da luta das próprias pessoas com deficiência e seus familiares (BERTUOL, 2010).

No Brasil, esses movimentos iniciaram-se no século XIX, inspirados em experiências desenvolvidas no exterior. Alguns serviços começaram a ser organizados a fim de atender deficientes auditivos, deficientes intelectuais e deficientes físicos (TÉDDE, 2012). De acordo com a autora, os serviços oferecidos durante esse período eram apenas de cunho médico; a preocupação com a Educação escolar dessa parcela da população só se iniciou de fato no fim da década de 1950.

Entre as iniciativas oficiais desenvolvidas no País, cabe ressaltar a de 1973, ano no qual foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). A partir disso, as crianças que não conseguiam acompanhar o ensino regular eram enviadas à educação especial. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, no capítulo V, artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2017, p. 39).

Em 1994, algumas diretrizes apontadas pelo Conselho Nacional de Educação fundamentam e orientam ações básicas a nível municipal, estadual e federal a fim de garantir a implementação de propostas de educação inclusiva (BRASIL, 2008).

As Salas de Recursos Multifuncionais buscam atender os alunos com TGD e vem sendo implantadas nas escolas brasileiras desde 2005, junto ao apoio do Ministério da Educação (MEC) na criação dessa rede de serviço de atendimento educacional especializado (AEE) (PASSIAN; MENDES; CIA, 2014).

De acordo com Bertuol (2010), em 2005, no Estado do Paraná já existiam salas de recursos nas escolas das redes municipais de ensino, sendo necessária apenas a implementação de 6º a 9º ano, que correspondia ao ensino Fundamental II.

Em consonância com o proposto na Declaração de Salamanca, o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, publicado pelo MEC entende que a “inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização” (BRASIL, 2010, p. 5).

Nesse mesmo documento, o MEC ressalta a definição de Educação Especial como sendo uma modalidade de ensino transversal que compreende todos os níveis e etapas do ensino a qual “disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular” (BRASIL, 2010, p. 5).

A história da Educação Especial no Brasil é composta por largos registros de exclusão social. Visando à inclusão dessas crianças, o Estado do Paraná oferta na modalidade Educação Especial, a “escolarização para estudantes com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento” (PARANÁ, 2018, p. 18).

Sobre a Educação Especial, o Referencial Curricular do Paraná postula que:

A proposta de escolarização busca atender as especificidades de estudantes que demandam, além das adaptações institucionais e flexibilização das condições de oferta, atenção individualizada nas atividades escolares, apoio à autonomia e socialização, por meio de recursos específicos, suporte intensivo e continuado, bem como metodologias e adaptações significativas (PARANÁ, 2018, p.18).

De acordo com Baptista (2011, p. 63), “tem sido afirmada, no Brasil, a determinação legal de que a escolarização de *todas pessoas* com deficiência *deve ocorrer* no ensino comum” (grifos do autor). Pasian, Mendes e Cia (2014, p. 218) trazem uma abordagem parecida ao relatar que “torna-se necessária, além da inserção do aluno na SRM, a avaliação das necessidades do aluno e, a partir disso, oferecer condições adequadas para que o aluno avance no desempenho escolar”.

Nesse contexto, Omote (2004, apud PASIAN; MENDES; CIA, 2014) refere-se à premissa da inserção escolar do aluno com deficiência como sendo precária, pois é comum a mesma ser confundida com a inclusão. O autor ainda frisa que uma escola que apenas se rearranja devido à presença de um aluno deficiente e busca atender apenas às suas necessidades e não dos demais, não pode ser considerada uma escola propriamente inclusiva.

3.3 A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Tornar uma escola inclusiva requer planejamento e cuidado. Pensando em como a inclusão pode ser realizada de maneira mais tranquila e próxima do aluno, tem-se discutido muito sobre a afetividade, tanto nos meios educacionais quanto fora dele (CARNEIRO E SILVA; SCHNEIDER, 2007). Os autores supracitados pontuam que “embora a psicologia tradicional trate cognição e afetividade de modo separado, as emoções e os sentimentos dos alunos não se dissociam no processo ensino-aprendizagem” (CARNEIRO E SILVA; SCHNEIDER, 2007, p. 83).

O dicionário Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa define afetividade como:

- 1 (s.f) Qualidade ou caráter daquele que é afetivo;
- 2 (Psicol) Conjunto de fenômenos psíquicos que se revelam na forma de emoções e de sentimentos.
- 3 (Psicol) Capacidade do ser humano de reagir prontamente às emoções e aos sentimentos (MICHAELIS, 2019).

De acordo com Kochhann e Rocha (2015), ainda enfrentamos um grande problema nas redes de ensino do país, pois as escolas porventura rejeitam as emoções dos estudantes que a compõe, exaltando e priorizando apenas o cognitivo, no entanto, esses alunos não deixam suas emoções do lado de fora do muro. Segundo os autores, emoções como alegria, medo e raiva fazem parte do dia a dia das crianças.

A afetividade afeta diretamente o desenvolvimento emocional do estudante, suas relações sociais e acima de tudo, participa ativamente do processo de aprendizagem, portanto, é indispensável que trabalhemos para minimizar ao máximo todos os aspectos negativos envolvidos no ensino-aprendizagem por meio de laços afetivos que são estabelecidos entre professor e aluno (KOCHHANN; ROCHA, 2015).

A aprendizagem não pode ser considerada apenas como um processo de memorização, ou como um conjunto de sinais ligados apenas às funções mentais, físicas ou emocionais, ela é resultado do desenvolvimento de todas essas capacidades em conjunto (CAMPOS, 1973). Peres, Naves e Borges (2018, p.152) em seu estudo sobre recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias inferem que o ser humano “recorre às memórias, aos sentimentos e às emoções para compreender as experiências culturais”.

Segundo Silva, M. (2016), quando trabalhamos com termos como emoções, sentimentos e afeto, é comum nos referirmos a estes como sinônimos, onde normalmente o termo emoção é

utilizado para designar um componente biológico do comportamento humano. Junto a isso cabe mencionar o termo afetividade, o qual ainda segundo a autora:

Compreende o estado de ânimo ou humor, os sentimentos, as emoções e as paixões e reflete sempre a capacidade de experimentar sentimentos e emoções. É ela quem determina a atitude geral da pessoa diante de qualquer experiência vivencial, promove os impulsos motivadores e inibidores, percebe os fatos de maneira agradável ou sofrível, confere uma disposição indiferente ou entusiasmada e determina sentimentos (SILVA, M. 2016, p. 2).

Dessa forma, cultivar a afetividade como uma estratégia de ensino permite que o professor aborde os conteúdos de forma mais lúdica, pois o aluno sente-se mais confortável durante as aulas, sente sua opinião respeitada e permite ainda que o desenvolvimento de situações-problema torne-se comum, ao passo que o aluno se sente parte da história.

Quando um indivíduo aprende algo, passa por um processo de transformação em seu comportamento, o qual decorre das experiências vivenciadas até ali. Quando aprende, reflete sobre o que aprendeu e emprega um significado a essa experiência, passando a apreciá-la ou não (CAMPOS, 1973).

Ribeiro (2010) diz que a afetividade dentro das relações educativas pode alterar o ambiente de tal modo que a expressão dos sentimentos e das emoções se tornam a porta de entrada para a construção de novos conhecimentos, ainda que seja uma prática pouco comum nas escolas.

3.4 O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Alves (2009, p. 45) define o termo *lúdico* como “uma forma de disfarce – ou ao menos habilita a criança a disfarçar-se – que envolve alguma proposta de mudança de identidade”. O lúdico é relacionado a comportamentos próprios das crianças, como um jogo. De acordo com Brougère (1998) o jogo é uma tentativa de controlar um universo particular, sobre o qual é necessário compreender as regras antes de começar a jogar. O autor ressalta que jogo é uma forma de interpretar as atividades humanas, o qual costuma estar ligado às linguagens, dando um sentido às atividades.

Dessa forma, afirma que existe uma cultura lúdica e que esta pode ser aperfeiçoada, sendo tratada como um organismo vivo, portanto, antes de brincar é necessário aprender a brincar. Em relação às competências, no entanto, de acordo com o autor “isso não significa que

não se possa transferi-las para outros campos, mas aprende-se primeiramente aquilo que se relaciona com o jogo para depois aplicar as competências adquiridas a outros terrenos não-lúdicos da vida” (BROUGÈRE, 1998, p. 107).

Em contrapartida observa-se na perspectiva de Luckesi que,

[...] a mera utilização de jogos ou brincadeiras em sala de aula, ou a eleição de estratégias metodológicas não convencionais que se utilizam de atividades brincantes como acessórios para facilitar a aquisição de conteúdos formais, como ocasionalmente acontece no meio educacional convencional, está muito distante de corresponder aos ideais de uma educação lúdica, uma vez que ainda persiste o caráter instrumental do ensino, priorizando, mesmo que dissimuladamente, a racionalidade do educando (2002, apud ANDRADE E SILVA, 2015 p. 107).

Para o autor supracitado, a ludicidade refere-se a um estado de consciência e não necessariamente à abordagem que culminou em uma experiência em estado de plenitude, pois de acordo com este, a ludicidade é interna, íntima e intransferível. No entanto, quando abordamos a terminologia como sendo sinônimo de ludoeducação, a qual resume-se em educar através da brincadeira e da descontração, observamos no discurso de Spodek e Saracho (1998 apud CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 96) que “a introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança”.

Ainda de acordo com Cordazzo e Vieira (2007), são vários os aspectos simbólicos estimulados durante as brincadeiras, sendo uma alternativa para que os educandos interajam entre si e dessa forma possam manifestar suas indagações pessoais, ao passo que formulam estratégias.

Diante disso, optamos por utilizar como metodologia de ensino a contação de histórias, a qual se apresenta como uma estratégia ludoeducativa para trabalhar o desenvolvimento pessoal, social e intelectual dos alunos que frequentam as salas de recursos multifuncionais, pois dá ao aluno o papel de protagonista da história.

3.5 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Souza e Bernardino (2011, p. 236) relatam que, “na antiguidade a contação oral de histórias era vista sob um olhar inferior à escrita, apesar disso, os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes”. Durante muito tempo, o ato de contar histórias foi rejeitado pela sociedade por estar associado a um modelo de vida mais simplório e/ou inferior, no entanto, de acordo com os autores, com

o passar do tempo, o homem descobriu os benefícios da prática, a qual, além de entreter, costumava causar admiração e, não raro, emoção nos ouvintes.

É essa emoção que buscamos dentro da sala de aula enquanto professores; esse interesse em descobrir o que está por vir. Buscamos ser inesquecíveis aos nossos alunos. Porém, de acordo com Santhiago (2018), alfabetizar um indivíduo sempre foi um processo difícil, pois, no decorrer da história da humanidade, não foram poucos os métodos descritos para tal os quais sempre corresponderam à época. Ainda hoje existem discussões a respeito de qual a melhor maneira de se alfabetizar alguém e estas devem continuar por muito tempo, pois não há um manual de como ensinar a ler, escrever e interpretar, tendo em vista que cada sujeito aprende de uma maneira diferente.

Ainda segundo Santhiago (2018, p. 59), hoje “a contação de histórias é considerada algo apenas para o lazer e o seu cunho educativo muitas vezes é deixado de lado”. No entanto, a autora reafirma que a prática da contação de histórias pode auxiliar de forma positiva no desenvolvimento de uma criança, o que torna a escola o lugar ideal para desenvolver a prática.

Peres, Naves e Borges (2018, p.151) relatam que a contação de histórias é um “instrumento que serve como ponte para transitar nas dimensões afetivas, cognitivas e sociais do ser humano e ampliar os significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias e cidadãs”. O ato de contar histórias acompanha o ser humano desde sempre e traz consigo uma memória afetiva carregada de possibilidades. O contar histórias enquanto estratégia educacional é abordada por Souza e Bernardino (2011, p. 237) como uma ferramenta essencial e que pode favorecer de maneira significativa a aprendizagem como um todo, pois “a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil”.

O contar histórias é uma prática lúdica que permite ao aluno, retornar e utilizar ferramentas básicas no seu próprio aprendizado. Tendo em vista que a escola é um dos lugares onde os alunos mais se desenvolvem. Contar histórias nesse ambiente auxilia positivamente no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos educandos. Despertar a atenção e curiosidade dos alunos usando metodologias alternativas favorece a ativação de todas as suas potencialidades como ser humano, permitindo e estimulando a busca por respostas.

Sobre o papel do contador de histórias, Vygotsky, Leontiev e Luria (1998) afirmam,

A tarefa do contador de histórias consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes materiais (1998, apud SILVA; BOTELHO; CASTRO FILHO, 2016, p. 462).

Nesse sentido Silva, Botelho e Castro Filho (2016) desenvolveram um trabalho de pesquisa ação, buscando compreender como se dava o comportamento das crianças durante a prática da contação de histórias. A hipótese avaliada pelos autores era de que a contação de histórias auxiliava na formação de futuros leitores e de indivíduos com menor índice de problemas de aprendizagem e, dessa forma, com maior preparo para inserir-se em sociedade. Como resultado, os autores observaram maior uso dos espaços da biblioteca por parte dos alunos, além da perceptível integração entre intelecto e imaginário. Ainda segundo os autores, “a cada nova contação, havia melhora na escrita e na produção tanto de frases como de desenhos, pois tinham maior relação com a história contada e com as perguntas pessoais de cada aluno” (SILVA; BOTELHO; CASTRO FILHO, 2016, p. 466).

Em face às novas concepções de ensino e aprendizagem, Campos (1973) deixa claro que o educando precisa de motivação para que a aprendizagem ocorra de fato, dependendo de uma ativação de todas as potencialidades da criança. A autora ressalta a importância de despertar a curiosidade do aluno, encontrar meios para que este se interesse pelo estudo, estimulando sua busca por respostas.

Nesse sentido, vários são os recursos que podem ser utilizados pelos professores no momento de contar uma história. Os mais conhecidos são os fantoches e dedoches, os quais podem ser confeccionados a partir de EVA, feltro, pelúcia e papel, no entanto, também podem ser feitos cenários, caixas de contação de histórias e muito mais, todos eles colaborando para uma experiência ainda mais incrível. Os dedoches, como o próprio nome já sugere, são fantoches feitos para os dedos, recomendados para histórias curtas e com poucos personagens; podem ser feitos com diversos materiais como mencionado acima e configuram um recurso de fácil acesso, levando em conta que não são difíceis de transportar e em sua maioria, de fácil aquisição e confecção.

Os fantoches são mais utilizados para a contação de histórias que se apresenta com mais personagens ou quando se busca dar expressão e vida ao personagem. Podem ser utilizados em conjunto com os cenários e na composição de caixas de contação de histórias, aproximando a criança ainda mais da história contada.

Vygotsky (1998) ressalta que, ao longo do desenvolvimento das crianças, há uma junção de diversas funções psicológicas até então separadas, resultando em novas combinações. Em seus estudos sobre memória mediada, o autor infere que é por meio da interação entre crianças e adultos que estas descobrem metodologias eficazes para memorização.

4 METODOLOGIA

A fim de alcançar os objetivos descritos ao iniciar este trabalho, realizei uma pesquisa de caráter qualitativo e participante, a qual foi desenvolvida em uma escola pública localizada no município de Dois Vizinhos-PR. Nesta escola, optei por trabalhar com a Sala de Recursos Multifuncionais devido à disponibilidade de horários e recursos que oferecia, bem como os alunos que atendia.

Ao adentrar uma sala de aula como docente pela primeira vez, recorde-me do sentimento de impotência e do pensamento que me gritava à mente “meu deus, o que você fez?”, e mesmo assim meus olhos viam o rosto e as expressões de todos os alunos presentes, da minha boca saíram cumprimentos e breves apresentações. Mas isso não podia ser tudo, era necessário cativar, era necessário estar ali para eles e por eles, era necessário fazer mais, ajudá-los a escrever a própria história de alguma forma. Era necessário trazer a Ciência de fato até eles.

No entanto, tornar a linguagem científica acessível, compreensível e importante para alunos do Ensino Fundamental não é uma tarefa fácil quando se tem pouca experiência e tampouco quando trabalhamos com crianças com TGD. Na busca por alternativas nas metodologias de ensino que não consumissem os 50 minutos de aula disponíveis que tínhamos, me deparei com a contação de histórias.

Porém, para as salas de aula comuns, é inviável montar uma contação de histórias característica, com vários personagens, cenários, ambientação e etc., então adaptei as histórias à realidade que tínhamos. Para tal, toda aula era um sucesso no quesito participação dos alunos, nenhum exemplo passava em branco, sempre havia uma história rápida que podia ser contada usando um exemplo do dia a dia dos alunos e da comunidade onde estavam inseridos.

Percebi que se fazia necessário aproveitar esse potencial educacional das histórias em sala de aula, pois somos cercados pelas Ciências em todos os sentidos, porque então não aproveitar dessa mágica para dar mais sentido e alegria à área?

4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A contação de histórias como mecanismo de estudo para avaliar como se dá o desenvolvimento social e intelectual de alunos da Sala de Recursos Multifuncionais parte de uma relação afetiva entre educador e educando e se trata de uma pesquisa de caráter qualitativo.

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa surgiu da necessidade em se estudar as relações sociais a partir de uma esfera mais ampla, pois com a pluralização dos estilos de vida há de se ter novo olhar sobre os estudos realizados. Por sua vez, Godoy (1995) ressalta que uma pesquisa de caráter qualitativo permite que o investigador trabalhe de forma a explorar a criatividade e a imaginação das pessoas, permitindo um trabalho direcionado em busca de novos enfoques. Ainda segundo a autora, os estudos qualitativos partem de uma perspectiva com características próprias, sendo estas responsáveis pela melhor compreensão de um fenômeno quando é avaliado de forma integrada, buscando considerar o contexto onde esse estudo ocorre e do qual faz parte.

Godoy (1995) salienta que para se obter resultados melhores, o pesquisador precisa considerar todos os pontos de vista relevantes em sua pesquisa, os quais são obtidos a partir das perspectivas das pessoas envolvidas no estudo, permitindo que este siga por caminhos diferentes. Para Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com situações que envolvem a realidade social do sujeito, buscando compreender seus significados, motivos, crenças, aspirações, seus valores e atitudes. São variáveis que segundo a autora não podem, ou em alguns casos, não deveriam ser quantificadas.

Dessa forma e em consonância com o descrito por Godoy (1995), Gil (2008) e Brandão (1987), dentre as diversas vertentes da pesquisa qualitativa e com o intuito de obter dados socialmente mais relevantes, utilizei a pesquisa participante como meio para alcançar meus objetivos.

Pesquisa Participante

A pesquisa participante definida por Brandão (1987) se dá através da relação entre o pesquisador e o pesquisado, desafiando o pesquisador a enxergar as coisas sob a ótica do pesquisado. A Pesquisa Participante prima pela inserção e participação de ambas as partes no estudo que se segue. Dessa forma, abandona a neutralidade da pesquisa e insere o sujeito no estudo, de forma que este passe a atuar como agente transformador da realidade.

Soares e Ferreira (2006, p.91), afirmam que “não há consenso em relação às origens da pesquisa participante, fato que se explica, provavelmente, em vista das diversas contribuições históricas ao seu desenvolvimento”. Assim, em concordância com o descrito por Brandão (1987), optei pela pesquisa participante para a realização deste trabalho por acreditar que não há como ver o outro sem antes colocar-se no seu lugar.

A pesquisa participante foi utilizada aqui com o intuito de aumentar a familiaridade entre a pesquisadora (essa que vos fala) e o ambiente, desenvolver hipóteses junto aos alunos e participar ativamente do processo de desenvolvimento do projeto, desde a montagem do projeto de pesquisa até a elaboração de ações que podem ser desenvolvidas futuramente na escola e na comunidade.

4.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O local de desenvolvimento da pesquisa foi escolhido com base em diversos fatores, entre eles, a marginalização social que os alunos que frequentam esses espaços normalmente sofrem, a disponibilidade da professora da SRM, a quantidade de alunos atendidos e o apoio da escola para a realização do trabalho.

A escola se localiza dentro do perímetro urbano, sendo a primeira escola pública criada no município. Atendendo, desde 2012, no modelo de Ensino Fundamental de Nove Anos, tem sua comunidade composta por alunos advindos de realidades sociais diferentes. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2016, p. 5) da escola, na instituição busca-se “considerar as condições individuais dos sujeitos e valorização de todos como elemento para a construção de espaços onde a coletividade seja vista como benéfica”.

Através do esforço coletivo, a escola busca ser um espaço onde os alunos encontram, além do saber científico, valorização social e humana. Em consonância a isso, a unidade realiza um levantamento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e os encaminha à Sala de Apoio ou à SRM, a fim de sanar os déficits de aprendizagem apresentados.

Na SRM da instituição, os educandos matriculados frequentam o ensino regular – Ensino Fundamental ou Ensino Médio e no contra turno escolar participam das atividades pedagógicas deste atendimento. São atendidos alunos que apresentam Deficiência Intelectual, Dificuldade de Aprendizagem, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno Funcional

Específico e Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade. O objetivo deste atendimento é identificar habilidades e necessidades dos estudantes e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.

Assim, a Escola sempre se mostrou muito animada com a ideia do projeto, com a forma que seria feito e com a forma que as crianças iriam receber essa ação e, de acordo com a professora da turma, eles eram alunos muito criativos e curiosos. Já pensando nisso, pretendia utilizar o espaço da biblioteca, do pátio da escola e da própria SRM para realizar as contações, no entanto, antes mesmo de iniciar as ações, tivemos a notícia da pandemia de Covid-19 e o processo de desenvolvimento dessas atividades teve de ser alterado para que pudesse ser realizado de forma remota, então, as etapas dessa pesquisa foram estruturadas de maneira a atender essa necessidade.

Para tal, organizei a pesquisa em três momentos principais: ambientação, desenvolvimento e discussão. Ao todo foram 4 encontros, o primeiro encontro foi reservado para uma entrevista com a professora da SRM e os três demais às histórias.

A **ambientação** corresponde aos encontros 1 e 2, realizados nos dias 12/04/2021 e 13/04/2021, respectivamente, ambos com caráter de descoberta, onde procurei realizar justamente uma ambientação com todos os participantes da pesquisa. A história do encontro 2 (ANEXO 1) foi utilizada como meio de apresentar a temática aos alunos, ambientá-los acerca das atividades que seriam realizadas nos próximos encontros e fornecer aporte teórico para as discussões que seguiram.

O **desenvolvimento** corresponde ao encontro 3, realizado no dia 16/04/2021, onde trabalhei com as crianças a história do ANEXO 2, a qual foi utilizada com o intuito de desenvolver junto aos alunos discussões que fossem pautadas em suas próprias experiências, sua própria realidade.

A **discussão** corresponde ao encontro 4, realizado no dia 20/04/2021, momento este em que trabalhamos a história do ANEXO 3. Este encontro foi planejado com o objetivo de dar às crianças as ferramentas necessárias para que discutissem a respeito do ambiente que lhes cercava, onde pudessem utilizar as informações dos encontros anteriores na hora da argumentação.

Cada um desses momentos foi dividido igualmente em três etapas: planejamento, execução e avaliação, conforme Oliveira (2018).

O planejamento das atividades foi realizado conforme a necessidade do encontro e será abordado a seguir. A execução corresponde aos momentos e atividades em que estive de fato em contato com os alunos durante a contação das histórias e a avaliação corresponde às atividades desenvolvidas por eles. Para fins de divulgação, a escola assinou um termo de autorização para a divulgação dos dados dos alunos, considerando que os pais autorizam a instituição a utilizar os dados e produções das crianças.

Planejamento - encontro 1: o planejamento deste encontro ocorreu de forma um pouquinho diferente dos demais, pois foi todo voltado para entender o que era uma entrevista semiestruturada e qual a melhor forma de utilizá-la na pesquisa. Para tal, realizei diversas buscas de cunho bibliográfico acerca da temática.

Assim, utilizei a técnica da entrevista semi-estruturada com a professora da SRM da instituição antes de encontrar com os alunos para dar início às histórias. A entrevista serviu como meio de estabelecer um diálogo orientador para os próximos passos que eu tomaria na forma como me relacionar com os alunos antes da aplicação das atividades. Para isso, pensei em um roteiro que permitisse um pouco mais de conforto na hora de dialogar.

Planejamento - encontro 2: o planejamento dos encontros referentes às histórias ocorreu da seguinte forma: escolha da obra, estudo da obra e posterior confecção de materiais de apoio.

O segundo encontro foi meu primeiro contato de fato com a turma toda, então, tentei me preparar com algo que trouxesse mais identificação pessoal a eles e a história que escolhi para representar esse momento foi a do livro “Árvores da vida” de autoria de Sílvia Andreis (ANEXO 1), pois, além de trazer enraizada em cada uma das páginas uma discussão sobre os “estereótipos que associam a surdez e o surdo, a um estado de incompletude” (ANDREIS, S., 2009, p.32), traz personagens fantásticos na narrativa e é uma leitura leve e de vocabulário fácil. O livro foi utilizado com o intuito de resgatar alguns conceitos da área de Ciências junto aos alunos e de causar comoção frente aos fatos que se desenrolavam na história.

Para a execução dessa história, confeccionei dedoches e cenários de apoio. O material produzido compôs o “Kit Árvores da vida” (07 peças): 05 dedoches (01 bruxa, 01 lenhador, 01 criança, 01 árvore e 01 árvore banquinho) e 02 cenários.

Figura 01: Dedoches criados para a aplicação da primeira história.



Fonte: a autora, 2021.

Figura 02: Cenário construído para a primeira história.



Fonte: a autora, 2021.

Planejamento - encontro 3: O livro utilizado para esse encontro é de autoria do mineiro Édimo de Almeida Pereira (ANEXO 2) e conta com 3 contos: Mirábile; Luandy e a mãe dos pássaros; menina rã quer conhecer o sol. Os dois primeiros contos tratam de uma cidadezinha chamada Mirábile e de seu povo gentil e alegre que tem os mais variados tipos de problemas, trazendo encanto à narrativa.

Para a execução dessa atividade foram confeccionados fantoches, dedoches e cenários, os quais fizeram parte do “Kit menina rã” (10 peças): 05 dedoches (02 rãs, 01 garça, 01 flor, 01 árvore), 03 fantoches (02 rãs, 01 garça) e 02 cenários.

Figura 03: Dedoches confeccionados para a segunda história.



Fonte: a autora, 2021.

Figura 04: Cenário criado para a segunda história.

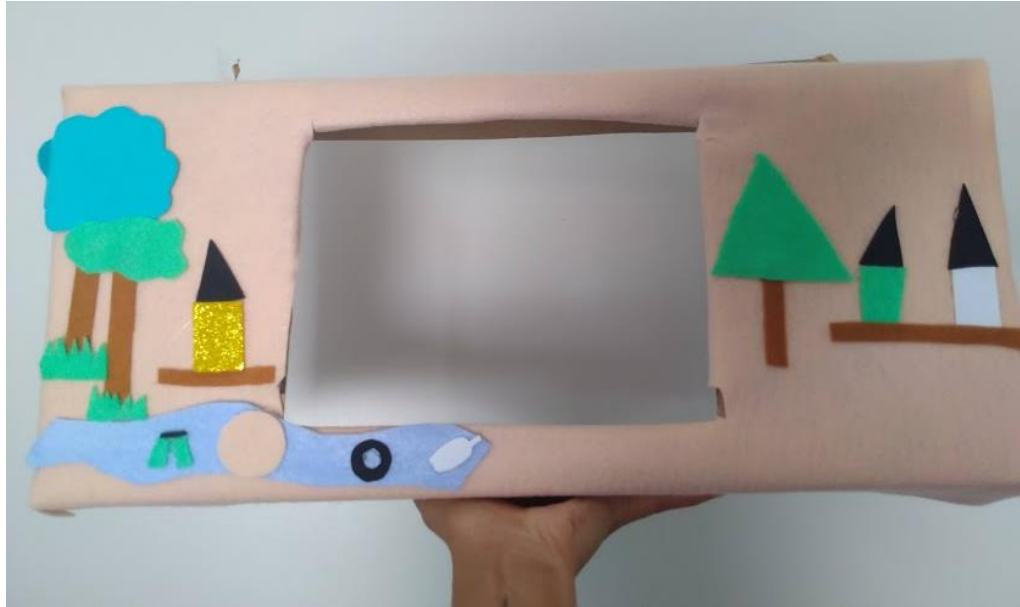


Fonte: a autora, 2021.

Planejamento - encontro 4: O planejamento desse último encontro com as crianças ocorreu de forma semelhante aos anteriores. A escolha da obra de Rosana Rios (ANEXO 3) permite uma abordagem bem ampla sobre o nosso papel enquanto parte do meio ambiente e esse foi o principal motivo da escolha do livro. De linguagem fácil e comovente, a história nos apresenta um homem que, em um momento impulsivo, pesca a lua. Suas motivações e o que acontece em seguida eram uma ótima forma para trabalhar com as crianças questões como a contaminação dos rios e o que acontecia com todas as plantas e animais que estavam associadas a esse corpo d'água.

Para a execução dessa etapa, confeccionei os materiais que fizeram parte do “Kit homem-lua” (04 peças) composto por: 01 fantoche, 04 dedoches, 02 cenários, 01 tapete de histórias. Como os personagens principais dessa história eram o rio e a lua, dei prioridade aos materiais que poderiam representar ambos de maneira mais satisfatória, por isso a confecção dos cenários e do tapete em detrimento do número de dedoches e fantoches.

Figura 05: Cenário construído para a aplicação da última história.



Fonte: a autora, 2021.

Todos os materiais criados fazem referência às histórias. Na hora de aplicar a atividade, busquei utilizar de diversas expressões faciais, gestos e mudança na entonação de voz como recursos auxiliares aos materiais desenvolvidos.

Durante as aplicações remotas, contei com a participação da professora da turma, de uma das pedagogas da escola e de todos os alunos que frequentavam a SRM e que tinham disponibilidade de horário. Como nossos encontros eram de maneira virtual, todas as atividades foram registradas em diário de campo, seguindo os parâmetros descritivos e reflexivos sugeridos por Bodgan e Biklen (1982, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986,) e gravadas em formato MP3/MP4 para posterior análise descritiva. Durante a transcrição dos diálogos, os alunos foram identificados com letras de A a H.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados e as discussões referentes à pesquisa realizada. Darei início apresentando os dados obtidos durante a entrevista com a professora da SRM e em seguida discorro a respeito dos três momentos já mencionados.

Encontro 1: Entrevista

Execução: A entrevista ocorreu no dia 12/04/2021. O encontro teve aproximadamente 40 minutos de duração e foi realizado com o auxílio da plataforma Google Meet. Meu objetivo aqui era verificar mais de perto, através dos olhos de alguém que tinha contato com essas crianças todos os dias como era a turma com a qual eu ia trabalhar e o que esperar de fato dos encontros que se seguiriam, pois, por conta do contexto que nos encontrávamos, a visão de alguém que conhecia bem a turma e que tinha intimidade com eles seria muito valiosa e era o que eu precisava naquele momento, considerando que era uma completa estranha aos olhos deles e que o contato unicamente virtual dificulta a criação de laços.

Sendo assim, iniciei a entrevista perguntando a respeito do perfil de alunos que iriam participar da atividade, pois em conversas anteriores e informais, a professora da SRM comentou que vários deles demonstraram interesse na prática, dessa forma, seria interessante estender a atividade a mais alunos. No entanto, ainda não havíamos conversado sobre um número exato de crianças, já que a temática permitia participação de crianças de diferentes faixas etárias.

Olha Vanessa, eu tô chamando todos os alunos pra participar, como é online e existe essa possibilidade né, antes no presencial ia atender um número menor porque daí a gente atendia dois dias na semana então nem todos viriam [...] mas falando em diagnóstico vai ter aluno com TDAH, comorbidade dislexia, discalculia, vai ter aluno com deficiência intelectual, vai ter aluno com síndrome de Turner, com deficiência física neuromotora, vai ter aluno com distúrbio de aprendizagem de várias áreas então vai ter ãããã, uma aluna por enquanto, um, talvez dois, alunos autistas (Professora da SRM, 2021).

Nesse momento a professora comentou um pouco sobre como os alunos estavam curiosos pela atividade desde que foram avisados sobre o que aconteceria:

Mas assim, todos eles estão sendo muito bem trabalhados e preparados pra esse momento, eu não sei te responder quanto aos alunos novos, mas...eles tão preocupados com o que vão fazer o que não vão fazer, alguns tão chamando até os irmãozinhos pra assistir também[...] (Professora da SRM, 2021).

Esse registro deixa claro como é importante para a aprendizagem que o aluno se sinta motivado. Uma semana antes da aplicação da atividade, na busca por recursos mais lúdicos,

enviei à professora uma arte simples como forma de convite, com cores vibrantes e ilustrações que faziam referência às histórias convidando os alunos a se fazerem presentes nos dias e horários da história, buscando criar uma aura de magia e curiosidade para os dias que viriam.

Lília Moreira Roque da Silva (2016, p.9) disserta acerca do fato de que o lúdico “proporciona na criança como também no adulto uma troca de aprendizado. Portanto, sua relevância no espaço educacional, se dá, pela sua utilização como uma ferramenta pedagógica, por trazer sentido à aprendizagem proporcionando eficácia e prazer”.

Segundo Raupp e Grando (2016, p.65), ludicidade permite a criação de brincadeiras, brinquedos e jogos que auxiliam no desenvolvimento de algumas funções essenciais para o crescimento humano, como a linguagem, a memória, a percepção, a atenção, a motricidade e a formação de relações sociais.

Pensando em como fazer tudo acontecer, ainda em 2020, antes do início da pandemia de Covid-19 fui até a escola para uma conversa com a professora acerca da possibilidade de realizar esta pesquisa com a turma na qual lecionava. Ela de pronto ficou animada e percorreu um pouco sobre a forma como trabalhava com os alunos na sala de recursos da instituição.

Assim, por estarem acostumados a trabalhar com ferramentas diferentes nos encontros da SRM, fiquei um pouco apreensiva sobre como seria essa experiência totalmente on-line, e considerando que a contação das histórias ocorreria durante a chamada de vídeo, a qualidade do processo poderia ser afetada.

Dando continuidade à entrevista e fazendo alusão às atividades que seriam desenvolvidas no decorrer dos encontros a professora pede:

Quando você vai propor atividade..., não de médio e fundamental, coloca as duas opções e cada um escolhe o que quer fazer[...] deixa livre, porque eu tenho alunos do fundamental que se saem muito melhor tanto na oralidade quanto na escrita do que um do médio.

Esse foi um pedido que a professora já havia feito em contatos anteriores, dando a entender que os alunos que frequentavam a SRM se sentiam desconfortáveis com situações em que precisavam fazer algo que não eram bons ou não gostavam e não tinham intimidade para pedir por outra alternativa.

De acordo com Meira (1998), quando falamos da aprendizagem dos alunos, o desejo inicial de aprender vai desaparecendo aos poucos, pois no decorrer do ano letivo os alunos vão desistindo do processo, pois sentem que de certa forma não pertencem mais àquele espaço. Segundo a autora, “embora estejam ali ainda, já lhes falta algo essencial: a convicção de que são competentes e capazes de aprender” (MEIRA, 1998, p.63).

Ao ser indagada sobre como eles costumam interagir nas aulas, agora nesse novo modelo de ensino, a professora comentou:

Na sala de recursos eles têm muito mais facilidade de interação, de abrir câmeras pra conversas com os colegas. Eu tenho alguns alunos da sala de recursos que quando eles tão no ensino regular eles não abrem a câmera, mas na nossa aula eles abrem porque é um grupo menor, eles já estão se familiarizando.

Partindo dessa informação, é possível perceber como os alunos buscam socializar mais em grupos menores, onde se sentem ouvidos, com vez e voz, permitindo que suas possibilidades de aprendizagem sejam potencializadas. A troca constante de informações entre os alunos e a sensação de acolhimento proporcionada pelos momentos de microfone aberto lembra o modelo de ensino presencial, onde o contato era muito mais caloroso.

Hoje, no entanto, muitos alunos não se sentem confortáveis em abrir a câmera e o microfone durante as aulas porque o espaço de casa se torna público, assim, fazer isso em ambientes menores, como é o caso das aulas na SRM, demonstra como eles estão abertos às discussões com aquele grupo específico, no qual o contato com os demais é frequente.

Com essas informações e com o intuito de perceber como era o relacionamento de confiança entre a professora e os alunos frequentantes, perguntei sobre as referências que costumavam trazer durante as aulas com ela, se costumavam trazer relatos de situações externas à sala de recursos e à escola para a discussão em sala, ao passo que ela respondeu:

Sim sim! tanto sozinhos tanto quanto tem alguém tens alguns que tem a facilidade de abrir, comentar e falar e vai abrindo assim de uma forma que eu tenho que dar uma [nesse momento ela faz sinal de tesoura com os dedos, dando a entender que precisa dar “cortadas” nos alunos, em seguida continua] - ó espera ai, a gente conversa num outro momento nós dois. Que daí às vezes eu não sei como é que o outro que tá junto vai receber essa informação, então depende da onde, como que, que rumo que tá indo a situação, eu, eu acabo interrompendo pra deixar pra falar

no particular [...]. Como eu tenho aquele aluno que não, não se abre, nem no particular, às vezes a gente tem que conversar, conversar, conversar, vai muito tempo de, de namoro pra conquistar a confiança e mostrar que você tá ali pra apoiá-lo e não pra prejudicá-lo né? Então tem várias situações, tanto acadêmica como questão pessoal [...] a gente presencia desde coisas assim, corriqueiras de briga com irmão e família até coisas assim mais séria [...] (Professora da SRM, 2021).

Essa é uma fala que me deixou bastante comovida, pois esperava que ela fizesse referência aos conteúdos pertencentes à grade de ciências e biologia ou a situações que envolvessem esses conteúdos diretamente, como relatos sobre desmatamento e morte de animais silvestres. No entanto, como a pergunta foi um pouco mais ampla, sua resposta deixa explícito como é ser professor no Brasil e a importância do papel do professor dentro das salas de aula. Segundo Mahoney e Almeida (2004, p.12), quando falamos de ensino-aprendizagem, no pólo aprendizagem há um aluno que:

- busca a escola com motivações diferentes;
- tem características próprias, conforme o seu momento de desenvolvimento;
- tem saberes elaborados nas suas condições de existência;
- funciona de forma integrada: dimensões afetiva-cognitiva-motora imbricadas.

Assim, Kochhann e Rocha (2015, p.525) pontuam que, para que o aluno consiga aprender, é necessário que nutra certo desejo por aprender ou tenha motivo para tal, dessa forma, ele precisa “perceber o interesse do professor por ele, sendo o alvo de amor, diálogo e compreensão, que despertará, assim, seu desejo pelo novo.” terminando por expressar suas ideias sem medo da opressão, o que explica, nesse caso, os relatos que a professora da SRM costuma ouvir.

Após esse momento perguntei, então, a respeito de como ela percebia a construção dos conhecimentos em Ciências de seus alunos e se estes costumavam trazer questionamentos da área das ciências para ela em sala de aula ou se demonstravam interesse pela área:

Não, eles trazem também sim. Questões vivenciadas no, no, no ambiente familiar deles, na comunidade, trazem sim! Tem uns alunos que moram no interior que tem uma bagagem em relação à natureza, como que é o trato em relação a isso... plantas! Alguns da cidade têm um convívio menor em relação [à natureza], mas também tem curiosidade, porque assiste na televisão e tem essa informação no

ambiente familiar e mesmo nas tecnologias, eles têm acesso a tudo isso. Tem um menino que eu tava conversando semana passada e ele mora num sítio, é aluno novo pra mim esse ano. E aí ele foi devagar, meio tímido, mas foi, daí essa última aula que a gente teve ele já mostrou todo o lugar onde ele mora no sítio. Ele falou: 'profe, a minha casa parece uma arca de Noé, tem muito bicho [...]' então assim, é...eles têm um conhecimento de assim ó, tem muita coisa que eu não sei, que é do dia a dia deles (Professora da SRM, 2021).

Apesar de não falar nenhum conteúdo específico da área das Ciências que costuma ser alvo de dúvidas ou comentários por parte dos alunos, a professora dá a entender que eles trazem para a sala de aula muitos relatos das suas vivências diárias, assim, utilizei essa informação para iniciar e dar continuidade aos diálogos com eles.

De acordo com Silva e Bezerra (2016), a escola é considerada um dos primeiros ambientes onde o aluno enquanto futuro cidadão aprenderá o que é necessário para desenvolver sua conscientização no que tange aos cuidados com o meio ambiente. O aluno continua desenvolvendo na escola o processo de socialização que iniciou em casa, dando à escola um importantíssimo papel na construção social e ambiental dos alunos.

Sabendo que ela costumava trabalhar com diversas ferramentas no dia a dia das aulas presenciais, perguntei sobre como os alunos costumavam se portar durante as aulas frente a coisas que eles ainda desconheciam, pois abordaria alguns conceitos básicos de classificação com eles no primeiro encontro; ela, de pronto respondeu:

Na sala de aula muitos têm vergonha de perguntar por conta que os colegas 'ah soltou balão! e né...', aí alguns já sabem então tem vergonha de perguntar, mas na sala de recursos eu já costumo falar pra eles 'ó quanto mais balão nós solta, mais colorida vai ficar a nossa sala e mais dúvida a gente vai tirar, é aqui que a gente vai, que a gente vai resolver as nossas dúvidas. A professora sabe tudo? não, eu não sei de biologia, química, física, matemática, não tem, se eu falar que eu sei eu vo tá mentindo, mas eu sei onde buscar, nós vamos buscar outros profissionais que conhecem, nós vamos na internet, a gente vai atrás, então eu sempre falo pra eles 'vocês podem ter certeza que eu nunca vou dizer pra você 'nossa você não sabe isso', meu papel como professora da sala de recursos é achar estratégias pra te ajudar a entender o que você sabe, então eu procuro trabalhar bastante isso com eles. Só que esse ano tem muito aluno novo que veio pro médio no nosso colégio, e

mesmo pro fundamental, que não estão familiarizados com a forma que eu trabalho ainda na minha sala, eu to estudando isso com eles, eles contam a história de como eles trabalhavam antes e eu conto como é na minha sala [...]. Existe uma parceria muito grande na sala de recursos, quando a gente faz projeto como feira do conhecimento e outras questões, um colabora com o outro (Professora da SRM, 2021).

A professora se mostrou totalmente aberta a novas ideias de ensino, buscando sempre alcançar o melhor de seus alunos, incentivando eles a todo momento e relembrando o quanto são capazes durante suas atividades dentro e fora da SRM. Essa forma de ensinar é um retrato perfeito do que Kochhann e Rocha (2015, p.521) abordam ao inferir que cabe ao professor “desenvolver maneiras de estimular seu aluno de forma afetiva, pois, assim, os conteúdos serão facilmente lembrados por estarem carregados de emoções, evitando bloqueios afetivos e cognitivos. O professor não deve apenas ser a ponte entre o aluno e os conhecimentos”.

Avaliação: a partir das respostas obtidas na entrevista, pude pensar na melhor forma de desenvolver as atividades que se seguiram. A conversa foi fundamental para entender o perfil dos alunos com os quais ia trabalhar e as dificuldades que muito provavelmente surgiriam no decorrer da aplicação. Esse material foi utilizado para orientar os próximos passos da pesquisa.

Ambientação - Encontro 2

Execução: O encontro ocorreu no dia 13/04/2021 e teve 61 minutos de duração. Mesmo me preparando com antecedência para a aplicação, tive diversos problemas relacionados à tecnologia no horário marcado, o que resultou em uma atividade um pouco diferente do que havia sido planejado até então.

Precisei alterar para uma apresentação via câmera do celular nos últimos minutos disponíveis, o que afetou um pouco a qualidade da imagem que os alunos recebiam e a forma como precisei posicionar o material utilizado na contação de história, no entanto, a recepção por parte deles foi muito positiva.

Ao iniciar a atividade, me apresentei e solicitei que quem se sentisse confortável se apresentasse também, dizendo nome e série que estudava para nos conhecermos um pouquinho melhor já que nesse momento eu não podia vê-los e também para criar um pouquinho mais de intimidade com eles. Para minha surpresa, alguns alunos estavam com as câmeras abertas, então pude ver o rostinho deles depois.

Nessa aplicação, contei com a participação de 2 professoras e 9 alunos. Apenas 3 alunos se apresentaram no início, então, com o intuito de deixá-los mais confortáveis com a dinâmica, a professora da SRM interveio:

Então... Fala só o nome e a série que você estuda pra professora Vanessa conhecer vocês, aí assim, pode abrir um pouquinho a câmera pra nós e pra todos os nossos colegas, olha... quem tem de diferente hoje é a professora Vanessa e a professora Mara, tá todo mundo lindo, conversando, trabalhando (Professora da SRM, 2021).

Para ter ampla participação dos alunos, era necessário que se sentissem confortáveis com a dinâmica da atividade e que se sentissem confortáveis em expor seus pensamentos à terceiros. Por isso a intervenção da professora, para que os alunos tivessem ciência de que as pessoas que estavam ali para trabalhar com eles naquele dia eram pessoas nas quais poderiam confiar naquele espaço, pois não estavam sozinhos.

O processo de encorajamento realizado pela professora foi fundamental para o desenvolvimento do restante da pesquisa, tendo em vista que os alunos demonstravam enxergá-la como referência no processo de ensino, assim, após ter seu “aval” para interagir, eles começaram a se soltar.

Depois desse momento, tanto a professora da SRM quanto a pedagoga que estava presente se apresentaram, em seguida não precisou pedir duas vezes que o restante deles disse nome e série que estudava. Passadas as apresentações, falei o nome da história que seria contada no encontro e pedi para que falassem sobre o que achavam que a história trataria. No entanto, como já havia sido alertada pela professora da SRM, não me espantei quando nenhum deles quis falar a respeito, apenas agradei e dei início à história.

Durante a aplicação, todos eles permaneceram em silêncio, com os microfones desligados conforme as orientações passadas pela professora antes da atividade. Ao final do conto, reuni os personagens e revisei o papel de cada um deles na história e após a revisão, iniciei alguns questionamentos orais, tentando deixar eles mais confortáveis e perguntando sobre a história que haviam acabado de ouvir.

Pesquisadora: agora eu quero saber de vocês o que vocês acharam dessa história, se vocês gostaram, se gostaram dos personagens...

Aluno D: legal

Aluna B: é, eu achei bem interessante também por causa que o lenhador, a bruxa mandava o lenhador ir lá cortar árvore... [nesse momento a aluna faz uma pausa pois aparentemente ficou com vergonha de estar falando] tinha que deixar a árvore crescer bem bonita.

Aluna C: bem, eu gostei de tudo. Eu gostei de tudo, tudo mesmo, por isso não vou poder especificar algo.

Após esse breve momento de interação, direcionei a discussão no sentido de verificar seus conhecimentos acerca do processo de classificação dos seres vivos. Ao perguntar a eles se quando paravam para pensar na natureza conseguiam identificar organismos que eram agrupados por semelhança, o Aluno A citou os lobos como exemplo.

Essa referência aos lobos faz total sentido quando resgatamos na memória os exemplos que nossos professores de ciências e biologia costumavam utilizar para trabalhar a nomenclatura das espécies e as características que os grupos de organismos tinham em comum.

Nesse momento, utilizei a resposta do aluno A e procurei fazer um resgate com eles sobre como os organismos eram classificados do ponto de vista da Ciência e trabalhar um pouquinho em cima da importância do trabalho de Lineu para a catalogação das espécies. Carl von Linné (1707-1778) – ou apenas Lineu – foi um naturalista sueco que ficou conhecido por ser quem fixou as bases da nomenclatura biológica moderna, segundo a qual cada espécie existente deve ser referida por um binômio latino exclusivo (KLEPKA, CORAZZA, 2018; COSTA, EITERER, PALEARI, 2011).

Pesquisadora: [...] um dia um homem chamado Lineu, lá em 1735, há muito tempo atrás, ele percebeu que as coisas, elas tinham muito em comum. [...]. Ele criou um sistema de classificação quase igual ao que a bruxa utilizava [...], um sistema que hoje a gente conhece por sistema binomial. Por que binomial? Por que vai dois nomes normalmente nesse sistema.

No entanto, como alguns dos alunos ainda estavam com as câmeras fechadas, era muito mais difícil perceber se estavam compreendendo o que eu estava falando, então, decidi usar como exemplo a relação do nome de família deles.

*Pesquisadora: Lá pro Lineu, vamos supor que a gente tenha o sobrenome do Aluno D que é da Silva¹, e então “da Silva” será a nossa família. Todo mundo que for da Silva vai ser parecido, essa é a ideia que o Lineu tinha, então ele pensou “puts eu não posso chamar todo mundo só de ‘da Silva’, vamos dar um nome e um sobrenome pra essas coisas”. Porque o nome que a gente tem é o nosso nome. Ninguém tem um igual ao nosso, ou ao menos não deveria, então onde a gente for no mundo, as pessoas vão saber que nós somos **nós**, por conta do nosso nome, certo? E foi isso que Lineu fez pras plantas, pros animais, pra tudo o que ele conhecia... ele deu um nome e um sobrenome.*

Ainda, na busca por exemplos mais claros, expliquei as semelhanças entre os lobos e os cachorros domésticos, bem como seus respectivos nomes científicos e apresentei o conceito de nome popular, utilizando como segundo exemplo a mandioca, que é conhecida por diversos nomes, de acordo com a região do Brasil onde se encontra.

Pesquisadora: Vocês se lembram de ter estudado nas aulas de ciências ou biologia já, sobre essa classificação que eu comentei com vocês?

Aluna C: sim

Aluno D: sim

Pesquisadora: Bacana, e vocês lembram quais eram os termos que os professores comentavam com vocês?

*Aluna C: reino fungi, animalia, o **plantari**, entre outros.*

Pesquisadora: Isso, aí tem mais dois né, que é o Monera e o dos protistas.

A fala da Aluna C sobre as categorias de classificação tornou possível uma explanação sobre o método de classificação atual, assim, busquei reafirmar junto a turma que o conhecimento que ela trazia à mesa era indispensável para a continuação da atividade e que todos eles poderiam usufruir dessa informação nos processos criativos que desenvolveriam mais tarde.

¹ O sobrenome real do aluno foi alterado a fim de manter sua privacidade.

Segundo Dainez e Smolka (2019), um simples gesto do aluno fazendo referência ao conteúdo pode ser visto como indicativo de possibilidade de compreensão, uma vez que o aluno o toma para si e se insere dentro do processo de aprendizagem.

O comentário da Aluna C vai de encontro ao explanado pela Professora da SRM e demonstra que, uma vez confortável com o espaço onde se encontra o aluno, não tem medo de se expressar; mesmo que suas colocações sejam errôneas. ele entende que participar do processo é fundamental para que a aprendizagem se consolide de fato.

Para encerrar a discussão sobre os métodos de classificação, retomei o comentário da Aluna B onde ela fala sobre a problemática do lenhador cortar as árvores.

Pesquisadora: E agora o que eu queria saber de vocês é o que vocês acham que aconteceria se, por exemplo, o lenhador da nossa história tivesse cortado todas as arvorezinhas banco que tinha nessa floresta? O que vocês acham que ia acontecer com o mundo se todas essas árvores fossem cortadas?

Aluna B: não ia ter ar pra gente respirar.

Pesquisadora: O que mais que não ia ter será?

Aluno A: não ia ter ar, não ia ter... não ia ter... podia ser que acabasse a água

Pesquisadora: Por que você acha que podia acabar a água se a gente cortasse todas as árvores?

Aluno A: por que pra mim é as árvores que traz água, não ia mais ter com o que construir, não ia ter dinheiro, não ia ter lápis [fazendo alusão a todas as coisas provenientes da matéria prima vegetal].

Ao serem questionados sobre o que aconteceria ao ambiente caso a Bruxa mantivesse todas as árvores crescendo normalmente, os alunos ficaram em silêncio por um tempo; os que mantiveram a câmera aberta demonstravam inquietude com a pergunta, parecendo avaliar as possibilidades acerca do que aconteceria, até que o silêncio é quebrado pela Aluna B, a qual tenta explicar qual seria o resultado dessa atitude.

Aluna B: Minha mãe planta em casa.... Chega a erva daninha...

Aluno D: Erva daninha é um nome...

Aluno A: mata as plantas.

Aqui, os comentários deles frente ao questionamento do que aconteceria ao ambiente faz clara referência a uma situação onde eles imaginavam que a atitude da Bruxa garantiria que indivíduos que não fossem benéficos ao ambiente fossem retirados, limitando, dessa forma, o desenvolvimento desses organismos e garantindo que os organismos selecionados recebessem mais nutrientes, desenvolvendo-se assim, de forma saudável.

Percebendo que eles não interagiriam mais, procurei voltar pelo caminho onde discutíamos sobre os impactos da derrubada de árvores.

Pesquisadora: Quería saber de vocês, se vocês conhecem alguém que corte árvores, não precisa me falar os nomes tá gente? Mas que vocês tenham visto um lugar assim e como ficou esse lugar? Vocês lembram de terem visto alguma coisa já assim?

Aluna B: na cidade de vez em quando tem uns que cortam as árvores, tipo só fica o tronco dela de pé aí os galhos não tem mais, eles cortam, aí assim né, fica bem estranho.

Pesquisadora: E você acha bonito quando eles cortam?

Aluna B: ah um pouco não, agora ali no Ítalo, no ponto aqui da Sul (fazendo referência ao ponto de ônibus de um supermercado), tinha um monte de árvore né, daí eles cortaram tudo pra fazer mais calçada, mas não ficou legal tirarem as árvores dali, tinha sombra!!

Segundo Souza e Bernardino (2011, p.239), ao trabalhar com histórias pode acontecer de aparecerem:

Situações ligadas a valores universais como a liberdade, a verdade, a justiça, a amizade, a solidariedade, etc. Levando a criança a refletir sobre o convívio em sociedade. Além disso, ao também expressarem a inveja, a traição, a covardia, a desigualdade, entre outros, permitem à escola a análise crítica de componentes éticos, abrindo espaço para a discussão de valores morais.

Partindo desse ponto de vista, utilizei o comentário da aluna B para iniciar uma pequena explicação sobre as possíveis consequências da poda de árvores. Durante a explicação, os alunos A, B e C estavam com a câmera aberta e aparentavam estar concentrados em ouvir.

Avaliação: Ao fim da história, após os questionamentos a respeito da história das arvorezinhas-banco, do método de classificação utilizado pela Bruxa, da explicação sobre os métodos de classificação que temos hoje e da necessidade de haver uma classificação que seja compreendida por todos, solicitei que fizessem um desenho sobre a versão deles da história. Logo no primeiro momento, a maioria deles não entendeu o que deveria ser feito, sendo assim expliquei:

Eu quero que vocês façam um desenho ou texto, depende de como se sentirem mais confortáveis. Quem gosta de desenhar, aproveita e desenha. Quem se sente melhor e mais confortável escrevendo, escreve, não tem problema. Mas eu quero que vocês retratem o que vocês veem quando olham pra fora de casa.

Souza, Camargo e Bulgacov (2003, p.104) afirmam que o desenho é uma atividade que permite às crianças expressarem seus pensamentos de maneira a materializar as suas emoções. Segundo os autores, no momento em que a criança desenha, “ela materializa, em seu desenho, a imagem que criou internamente para dar conta das suas emoções, confirmando a ideia de que, por meio da materialização, a criança conhece, organiza e elabora sua emoção”.

Dessa forma, minhas análises dos desenhos desenvolvidos pelos alunos da SRM foram pautadas sob a perspectiva histórico-cultural em psicologia, a qual é amplamente abordada por Vygotsky (2001, apud SOUZA; CAMARGO; BULGACOV, 2003).

Infelizmente, os desenhos desse primeiro dia foram feitos fora do horário da aplicação, pois muitos alunos tinham outros compromissos e porque o encontro já tinha ficado cansativo para eles. O Aluno A permaneceu inquieto durante toda a aplicação, abrindo e fechando a câmera com frequência e na maioria das vezes em que se posicionava, em seguida perguntava se a atividade ia demorar para acabar. A Aluna C também precisou sair ainda antes do fim da atividade, dessa forma, optei por encerrar a dinâmica e confiar que eles fariam a atividade em outro momento.

De acordo com a professora da turma, eles eram pontuais com as entregas e ela reforçaria durante a semana que fizessem o desenho e a entrega. No entanto, apenas 4 alunos encaminharam seus desenhos neste primeiro momento, sendo que os alunos A, B, e D foram os que mais participaram da atividade. Como os demais alunos não interagiram durante o processo, acredito que podem não ter feito a atividade por não terem entendido a dinâmica.

De acordo com Vygotsky (1991), as crianças possuem duas zonas de desenvolvimento: a zona de desenvolvimento real e a proximal. A real é composta por aquelas coisas que ela já conhece e por aqueles problemas que consegue resolver sozinha. Enquanto a zona de desenvolvimento proximal é determinada por aquelas situações problema que a criança não consegue resolver sozinha porque ainda não atingiu a maturação de todas as suas funções.

Dessa forma, são várias as possibilidades que podem ser elencadas a respeito do porque os alunos não fizeram o desenho, entre elas a falta de tempo, falta de espaço, falta de privacidade, falta de motivação, falta de material e falta de compreensão.

Se as crianças que não realizaram os desenhos se encontravam na zona de desenvolvimento proximal, descrita por Vygostky (1991), naquele momento da atividade; com a intervenção adequada, nos próximos encontros essa zona poderia ser ultrapassada e se tornar uma zona de desenvolvimento real, onde eles fariam as atividades por conta própria.

Um dia antes da segunda aplicação, a professora me encaminhou os desenhos feitos pelos alunos B e D. Minha intenção ao solicitar que fizessem esse desenho era verificar se apenas pedindo para que desenhassem o que viam quando olhavam para fora de suas casas eles fariam alguma referência ao conteúdo trabalhado naquele dia.

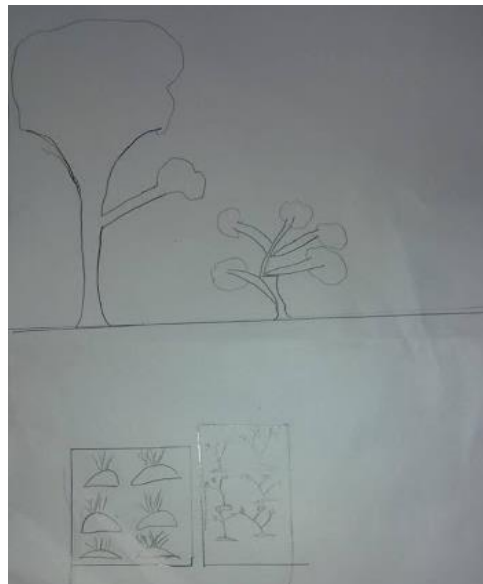
Figura 06: Desenho feito pela Aluna B.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

O desenho da Aluna B consiste em uma representação do que costumamos fazer no nosso dia a dia: separar as coisas. Independente do critério de classificação, acredito que costumamos organizar os elementos que compõem nosso ambiente de acordo com o que nos parece mais bonito à vista. Dessa forma, a maneira como a aluna dispõe os elementos que compõem a paisagem reflete parte do que estudamos naquele dia. As plantas em verde claro representam uma horta, onde segundo a aluna “só tem uns tempero, legume e coisas assim”.

Figura 07: Desenho feito pelo Aluno D.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Assim como a aluna B, o aluno D retratou sem colorir, um espaço reservado à horta, onde representa dois tipos de vegetais diferentes dispostos lado a lado em dois canteiros distintos. Ao lado da árvore, há uma forma arbustiva.

Figura 08: Desenho feito pelo Aluno A.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

O aluno A ainda não havia enviado o desenho para a professora até o início do segundo encontro, então, apresentou seu desenho durante a videochamada da segunda história. Logo que

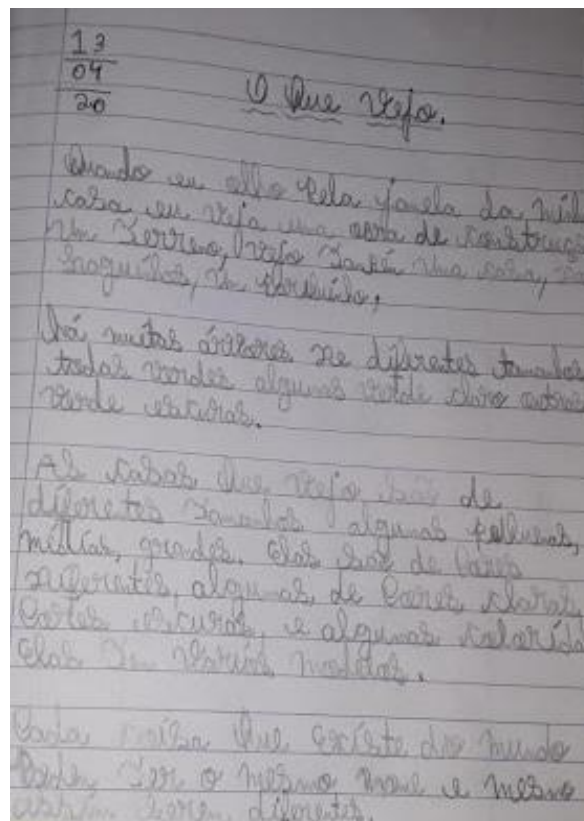
terminei a história da menina rã, no entanto, ele pediu para mostrar o que havia feito e comentou:

Aluno A: Profe? Eu fiz, eu fiz só não sei se tá certo né, é a minha casa né, eu fiz árvore e uma horta, e o meu coelho.

Agradei por ter compartilhado comigo e com a turma e elogiei o trabalho dele. Do outro lado da câmera, o aluno A abriu um sorriso enorme e disse que agora “agora você pode continuar profe”.

Apesar de não ter interagido durante a atividade, o que até me deixou preocupada por não saber se estava conseguindo ter acesso, de fato, à dinâmica, a Aluna D encaminhou o texto abaixo para a Professora da SRM pouco antes do encontro 3.

Figura 09: Texto escrito pela Aluna G.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Transcrição na íntegra do texto escrito pela Aluna D:

13/04/20

O que vejo.

Quando eu olho pela janela da minha casa eu vejo uma obra de construção um terreno, vejo também uma casa, dois laguinhas, um parquinho.

Há muitas árvores de diferentes tamanhos todas verdes algumas verde claro outras verde escuras.

As casas que vejo são de diferentes tamanhos algumas pequenas, médias, grandes. Eles são de cores diferentes, algumas de cores claras, cores escuras e algumas coloridas.

Elas tem varios modelos.

Cada coisa que existe do mundo podem ter o mesmo nome e mesmo assim serem diferentes.

Logo de imediato, assim que recebi a imagem dos desenhos e percebi que todos os alunos que haviam desenhado, de fato, tinham inserido em suas composições uma horta, tive certeza de que alguma coisa eles haviam aprendido naquele dia. Depois de contar a história, no momento em que buscava trazer alguns elementos do cotidiano deles para a discussão sobre classificação, trouxe o exemplo dos nomes populares da mandioca de acordo com as regiões do Brasil; e expliquei a importância da classificação para casos como esse. No entanto, no início da explicação perguntei a eles:

Todo mundo aqui conhece mandioca? Normalmente as pessoas que tem horta em casa tem uns pé de mandioca por lá, né? Ou até mesmo quando a gente passa na rua, às vezes tem uns terreno com mandioca no meio da cidade assim.

Segundo Vygotsky (1991, p.22), “as crianças pequenas dão nome a seus desenhos somente após completá-los; elas têm necessidade de vê-los antes de decidir o que eles são. À medida que as crianças se tornam mais velhas, elas adquirem a capacidade de decidir previamente o que vão desenhar”. Assim, a forma como os alunos organizam os elementos do desenho e a escolha sobre o que retratar confirma que já desenvolveram a função planejadora da fala, através da qual conseguem determinar e dominar o curso das suas ações.

Dessa forma, a escolha por desenhar a horta em específico nos faz refletir do “porquê?”. Com certeza esses não eram os únicos elementos disponíveis no espaço para os alunos

desenharem. Será que em outro momento qualquer eles teriam a incluído na obra? No texto da aluna D a horta não está presente, o que pode ser explicado pelo fato de que sua descrição do que vê quando olha pela janela de casa corresponde à paisagem urbana, locais estes onde não é comum encontrarmos esse tipo de construção.

Ainda assim, a presença nos demais desenhos não pode ser ignorada. A forma arbustiva retratada pelo aluno D pode ser associada à morfologia da mandioca (*Mahinot esculenta*), que também é um arbusto.

Desenvolvimento - Encontro 3

Execução: O encontro ocorreu no dia 16/04 e teve 55 minutos de duração. Iniciei esse encontro conversando com eles sobre a duração da atividade, pois como o encontro anterior havia sido extenso para eles, procurei ser mais breve nos comentários. Nesse encontro, participaram ao todo 10 alunos, além da professora da SRM e da pedagoga.

Ao falar para eles qual seria a história que contaria naquele dia, pedi que quem se sentisse confortável comentasse a respeito do que achava que ia acontecer na história, o que eles deduziam partindo apenas do nome da obra.

No entanto, eles ainda estavam meio tímidos; percebendo que eles não responderiam sem outros estímulos, falei novamente o nome da história e perguntei se eles achavam que essa história conheceria o sol de fato e, caso sim, o que aconteceria com ela.

Aluno A: morre.

Pesquisadora: Será que morre Aluno A, por que que morre? Cê sabe me dizer?

Aluno A: porque o sol é muito quente, ele tem muitas explosões.

Utilizei esse comentário como pontapé para iniciar a história do dia e deixei para retornar o viés investigativo do assunto depois de finalizar a contação, considerando que nenhum outro aluno comentou mais nada logo de início.

Aluno D: mas já acabou?

Pesquisadora: já acabou! Você gostou da história? O que achou?

Aluno D: legal!

Pesquisadora: E aí, vocês imaginaram que a história ia ser sobre isso? Vocês acharam que a rã ia sobreviver ao sol? O Aluno A disse antes que o sol era perigoso e que matava as rãs.

Aluno E: Profe?...

Aluno A: Não profe, não é! É que eu pensei que tipo: ela ia ir pro sol.

Pesquisadora: Aaaa entendi. Entrar em contato direto com o sol, você diz?

Aluno A: É.

Pesquisadora: Hummmm (em sinal de suspeita no ar). Cê ia falar alguma coisa Aluno E?

Aluno E: tipo assim profe, igual ali o Aluno E falou, que a rã ia... ele pensou que ia tals. Na minha cabeça eu também pensei só que depois que eu entendi.

Pesquisadora: ah tá. E vocês acham que os sapos têm medo do sol?

Aluno F: Oi prof. Ééé eu to indo po sítio agora.

Nesse momento o aluno avisou que ia sair e eu avisei a ele que precisaria fazer o desenho da atividade em outro momento. A professora da SRM se disponibilizou a ajudá-lo em outro momento, depois disso continuamos a dinâmica.

Aluno E: Profe, na minha casa não tem nada de rio, nada de coisa, não tem nada perto e nem, nem sei se tem em Curitiba.

Pesquisadora: Tá, faz assim, se não tem nada perto você vai parar e vai ver a cidade que você mora, como ela é? O que você acha que a rã encontraria se o lago dela fosse no meio de Curitiba? Imagina isso. Faz um desenho sobre isso.

Aluno E: em Curitiba eu não sei se existe.

Aluno D: O professora? Pode pegar tipo de referência o Lago da Paz?

O Lago da Paz é um lago que fica situado na região norte do município. Falei a eles que poderiam sim se utilizar desses ambientes, pois essa era a intenção, trazer o que eles conheciam para a obra. Recordei com eles então o nome dos rios e lagos do município e a localização deles, em seguida direcionei novamente a discussão para a história.

Pesquisadora: Vocês já viram um sapo de perto?

Aluno A: Já.

Aluno E: Já.

*Pesquisadora: Acho que todo mundo já né? Ou quase todo mundo já. Quando a gente vê um sapo de perto, os sapos normalmente, eles parecem gosmentos e úmidos, a **maioria** dos sapos é assim. E aí, se a maioria é assim quando eles vão no sol, o que vocês acham que acontece com a pele deles?*

Aluno E: Se esquenta e assa

Pesquisadora: Se esquenta e assa? Será que assa?

Aluno E: Eu já comi.

Aluno A: Eu sei como afastar o sapo, joga sal.

Pesquisadora: E o que acontece quando se joga sal em um sapo?

Aluno E: A escama dele queima, a escama dele queima e tipo éé, de pouco em pouco ele vai morrendo.

Aluno A: Valeu por falar!

Pesquisadora: E por que será que eles acabam morrendo com o sal? Por que se a gente joga sal na nossa pele, a gente não morre né? Nem costuma queimar.

Aluno D: Porque queima!

Pesquisadora: Mas porque que queima?

Aluno D: Porque os... os..., tem ácido.

Aluna B: Porque resseca a pele.

Aluno E: Porque sol mais sal... os dois viram ácido.

Chamei a atenção deles para a resposta da Aluna B e iniciei uma pequena explicação sobre o que acontece quando o sal entra em contato com a pele dos anfíbios.

Pesquisadora: Quando a gente joga sal num sapo, a água que ele tem corpo dele precisa sair porque é, o sal tá entrando nas células dele. O sapo respira pela pele, a gente não respira pela pele né, ó nós temos nariz, pulmão e todo um sistema respiratório, mas os sapos não. Mas eles respiram pela pele, por isso a pele deles é tão úmida, como o interior do nosso nariz. Então quando se joga sal num sapo, o sal pra ele entrar na célula, ele precisa ocupar o espaço de alguma coisa, alguma coisa tem que sair. Então, ele entra e a água sai e aí sem água, as células não conseguem se manter vivas, ele fica desidratado e é por isso que ele morre. Além da dor que causa, o sal ocupa o lugar da água nas células e esse era o medo da rã do sol. Ela tinha medo de que o sol fosse tão quente tão quente que secasse toda a água que existia nas células dela.

Pesquisadora: Qual vocês acham que é o papel de vocês pra ajudar a manter os sapos vivos? O que nós, enquanto pessoas podemos fazer pra ajudar nisso?

Aluno E: Não matando, não assando, não tacando sol.

Aluno D: Bota ele dentro da água de volta.

Aluno E: Não fazendo de isca. Pelo que eu sei é só isso.

Pesquisadora: Só isso? Então vamos pensar: onde os sapos vivem normalmente? Em lugares úmidos né, lagos, rios, açudes e coisas assim. Então pra gente ajudar os sapos a sobreviver a gente precisa manter mais espaços assim. Nem tudo sempre foi cidade né, teve uma época que como os nossos pais dizem, tudo era mato e aí onde tudo era mato, a gente tinha rio, tinha lagos. E aí, o que será que aconteceu com os sapos e os demais animais que viviam nos lugares onde a gente vive?

Aluno D: Morreram muito.

Pesquisadora: Exatamente! e o que será que aconteceu com os que não morreram?

Aluno D: Se... procuraram um lugar pra ficar.

Aluno E: Procuraram abrigo.

Usei esses comentários para repassar com eles a importância da preservação e o impacto que o ser humano tem sobre outros organismos, como as nossas ações retiram o habitat de muitas espécies e qual é a consequência dessas ações a longo prazo.

Avaliação: Para encerrar a atividade, solicitei que pensassem em tudo o que havíamos conversado durante o encontro e fizessem um desenho que ilustrasse o que a rã da história encontraria se a visita dela ocorresse em um dos lagos ou rios da cidade onde moravam. Apenas 5 alunos realizaram a atividade; aos demais, perguntei como estava o andamento do desenho ou texto e não obtive resposta.

Figura 10: desenho feito pela Aluna C.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Aluna C: Bem, daí eu desenhei o sol, aqui é um lago e ela tá numa graminha verde

Pesquisadora: E você desenhou algum rio ou lago específico ou foi um que você imaginou?

Aluna C: Bem, eu conheço um lago aqui um pouco mais perto, daí eu me pensei nele eu só dei uma modificada, que ele tem umas pedra, eu só mudei as pedra e ponhei na água mesmo.

Em seguida, mais alguns alunos começaram a mostrar o processo de desenvolvimento dos seus desenhos.

Figura 11: Desenho feito pelo Aluno A



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Aluno A: O Lago da Paz antigamente era cheio de lixo, na verdade tava cheio de vara de pesca dentro. Aqui ó profe, eu desenei.

Pesquisadora: Olha só, ficou muito bonito. Esse é um lago limpo?

Aluno A: Sim, com peixe.

Figura 12: Desenho feito pelo aluno D.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Aluno D: Eu imaginei um lago, aqui tipo bem embaixo é um lago daí o... o... é uma rua daí.

De acordo com Souza e Bernardino (2011, p. 237), “a escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e letramento. Ainda de acordo com as autoras, ao interagir com as histórias, a criança pode despertar emoções como se as vivenciasse, e assim se sentir estimulada dentre outras coisas, a ouvir a história novamente.

A vontade em ouvir a história novamente pode ser observada no desenho do aluno D, que foi muito mais cuidadoso e envolveu uma série de processos que demandam tempo para realizar, como trabalhar o sombreamento e indicando que a atividade era prazerosa e que ele estava, de fato, envolvido com a execução.

Figura 13: Desenho feito pela Aluna B.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Aluna B: Eu fiz uma árvore aqui caindo umas folha pros peixe comerem, eu não fiz o sapinho porque eu não sei fazer muito, mas tem planta e uma ponte e umas pedras na... no rio, um céu meio nublado.

Segundo Natividade, Coutinho e Zanella (2008, p.11), o desenho, “por se tratar de uma forma de linguagem, tem papel importante tanto no desenvolvimento da capacidade cognitiva e semiótica, como também na criatividade e expressão das emoções”.

A aluna demonstrava estar feliz com o resultado do seu desenho. Diferente dos demais, não parecia se importar com o tempo; utilizou diversas cores no decorrer do processo e quando pedi para que contasse à turma o que havia desenhado, se manteve sorridente ao falar.

Após a fala da aluna B sobre o que havia feito, o aluno E ergueu a mão e pediu para mostrar o que havia desenhado.

Figura 14: Desenho feito pelo aluno E.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Aluno E: Profe, como eu tô aqui em Joinville, eu peguei a imagem de frente do apartamento da minha tia que tem um rio, um riacho né! Aí esse riacho tá sujo né e falando em sapo tinha um sapo ali, aí a árvore até caindo as folha, aí tinha um monte de... de garrafa no gramado assim.

Alguns alunos tiveram problemas de internet; em alguns casos o aparelho ficava travando, em outros o sinal era muito ruim. De todos os alunos presentes nessa aplicação, três deles não interagiram em nenhum momento, o que, de acordo com a professora da SRM, poderia ser consequência dessas situações.

Discussão - Encontro 4

Execução: O encontro ocorreu no dia 20/04 e teve 65 minutos de duração. Essa foi a atividade que contou com a participação de todos os alunos presentes; eles se mostraram muito mais comunicativos e abertos ao diálogo do que nos dois encontros anteriores.

O encontro contou com a participação de 11 alunos, além da professora da SRM e da pedagoga. Iniciei lembrando como ia funcionar a dinâmica da atividade já que alguns alunos presentes não estavam nos encontros anteriores e, logo em seguida, comecei a contação da última história (Anexo 3). Durante a aplicação, todos os alunos permaneceram com os microfones desligados, e vez ou outra alguns abriam a câmera por alguns segundos.

Ao final da história, perguntei:

Pesquisadora: Eu quero ouvir de vocês agora, o que vocês acharam do nosso amigo, o homem que pescou a lua?

Aluna B: Eu achei que ele foi certo né, que ele pescou a lua pro pessoal limpar o lago que tava muito sujo.

Aluno A: Eu achei chato.

Ao ser indagado sobre o porquê de ter achado a história chata, o aluno disse não ter entendido, então, buscando maior participação deles perguntei se alguém que havia entendido gostaria de explicar a história ao colega.

Aluna B: eu entendi que ele pescou a lua, daí pra limpar ela porque ela tava muito amarela e também muito suja e os outros iam limpando o lago trabalhando dia e noite, daí eles limparam be-bem e daí ele foi lá e largou a lua de volta.

Pesquisadora: e vocês acham que seria possível a gente pescar a lua num lago?

Aluno A: Não, não, é a sombra da lua é a sombra da lua!

Pesquisadora: E quanto às pessoas que foram lá e limparam o rio né, depois que o homem pescou a lua? Será que era só saudade? O que será que motivou eles de verdade a fazer isso?

Aluno A: A lua! A lua sumiu!

Questionei-os mais uma vez, buscando outras respostas e outras manifestações já que muitos deles ainda não haviam falado nada.

Aluno A: Não, também era porque o rio tava muito sujo também.

Pesquisadora: E o que faz um rio ficar poluído desse tanto?

Aluna B: Jogando lixo!

Pesquisadora: Vocês já passaram por algum rio que tinha lixo assim?

Aluno A: Não.

Aluna C: Mais ou menos. - via chat de texto.

Perguntei se ela gostaria de comentar algo a respeito.

Aluna C: Sim, é por que a minha irmã tá assistindo aqui do lado daí eu escrevi pra não sair o som. Mas bem, eu gostei bastante da história e eu concordo com a Aluna B, ele fez o certo.

Ao serem questionados sobre o que achavam que a poluição causava nos rios, qual era a consequência de vermos no nosso dia a dia, rios poluídos como o citado na história.

Aluno A: mata os peixe, mata... mata...mata a vegetação.

Aluna C: tem bastante coisa, então mata tudo.

Pesquisadora: vocês sabem de mais alguma coisa que existe nos rios e que poderia morrer por conta da poluição?

Aluno A: água líquida.

Aluna C: bem nós temos né os... com eu posso dizer? as... as algas, os... Umas coisas assim, que são os seres vivos então eles também morreriam.

Aproveitei os vários relatos e perguntei o que nós poderíamos fazer com um rio morto, considerando que estivesse totalmente morto.

Pesquisadora: Será que só limpar ele ajudaria? Como as pessoas da história fizeram? Será que ele se recuperaria?

Aluna B: Ele ia se recuperar só que mais devagar.

Aluno A: É, bem mais devagar.

Ao serem questionados do porquê, eles responderam:

Aluno A: Porque ele tava muito poluído.

Aluna B: É, e bem, demora bastante e tem vez que é a gente que tem que ponha os peixe, por que eles podem nem às vezes voltar, né.

Utilizei o comentário da Aluna B e falei um pouco sobre como seria difícil o processo de reintrodução desses animais na natureza, caso o rio chegasse àquele ponto. Como já havia dado quase o mesmo tempo de discussão dos encontros anteriores, perguntei a eles se gostariam de comentar mais alguma coisa, a fim de verificar se eles ainda tinham energia e tempo para continuar participando da atividade.

Aluno A: Você sabia profê que existe mais uma coisa que tem o nome de morto? É o mar morto. Mas ele não é morto de verdade ele tem muito sal.

Pesquisadora: Se vocês fossem limpar um rio hoje aqui na cidade de vocês, qual é o tipo de coisa que vocês acham que encontrariam?

Aluna C: Bem, garrafa, ã bastante garrafa pet, acho que os peixes né, mortos, essas coisas mortas e o mar... da cor bem escura, entre outras coisas. Que nem num caso que eles tavam arrumando o rio e encontraram uma moto né, que é outra coisa que é tacado e foi aqui, acho que foi lá no Lago Dourado se não me engano.

Aluna B: Eu ia falar que... a Aluna B já tinha falado, que encontraram uma moto.

Ao perguntar a eles se achavam que havia possibilidade de ter coisas diferentes, logo a Aluna A respondeu:

Aluna A: Pode ter sapato também jogado, roupa, outros lixo.

Então, trouxe a eles um recorte de uma experiência pessoal com um rio da cidade, onde há um parque ecológico com trilha e na ocasião da experiência o rio se encontrava bem poluído. Ao fim da fala, perguntei a eles o que achavam do fato de que era de conhecimento comum que jogar lixo nos rios prejudicava esses ambientes e, mesmo assim, sempre ouvíamos falar e víamos exemplos de rios poluídos em qualquer lugar que se fosse.

Aluna B: Só pra poluir!

Aluna C: Eu acho que elas pensam que... é os rio vai, os rio vai levar pra algum lugar onde que aquele lixo vai se decompor e não vai ficar poluído. E eu já fui no parque ecológico e... e me disseram assim que né, eu fui com uma, um pessoal da catequese, que eu faço catequese. Daí eles disseram né que já tinham encontrado sofá, lixeiro e que já tinha um monte de bicho que vivia nas árvore morto. Só que daí eu fiquei pensando: se esse, esse parque é ecológico, então não..., é pra todo mundo conscientizar que não pode poluir e ele é um desses lugar que tá poluído daí isso que eu não consegui entender, como é que as, como é que as pessoas não conseguiram entender isso.

Utilizei esse comentário como ponto de partida para trazer até eles a problemática de que os recursos naturais do planeta são finitos, e que considerando que eles são, de uma forma

ou outra, a matéria-prima para tudo o que produzimos, não cuidar desses ambientes é como um tiro no próprio pé. É esperar que o outro sempre esteja disposto a limpar a bagunça dos nossos erros como indivíduos e como sociedade.

É viver na esperança de que sempre haverá uma forma de tratar a água e de manter o solo produzindo sem descanso, como se atitudes, assim, não terminassem por exaurir todo e qualquer nutriente do ambiente; e falei de como é cansativo o trabalho de quem luta todos os dias pela preservação desses ambientes, de quem se mantém na linha de frente para garantir que esses lugares continuem vivos.

Avaliação: Após esse momento de discussão, solicitei que fizessem dois desenhos: um desenho que retratasse como eles imaginavam que seria “o rio perfeito”. Abri um espaço para dúvidas a respeito da aplicação daquele dia e fui surpreendida mais uma vez.

Aluna C: eu não tenho nenhuma dúvida assim, mas eu queria fazer um comentário, um dia eu tava na aula de geografia né, que a gente tava estudando isso, aí a gente viu o seguinte quadrinho que tinha duas perguntas, era o seguinte: a mãe perguntando pro filho – “Filho, você me promete que vai cuidar das árvores da água e tal”, e o filho falou – “Eu vou, só que eu só vou se vocês também!” Daí ficou tipo assim, tipo assim, eles não tão cuidando agora, então se eles não tão cuidando agora, como é que a gente vai cuidar no futuro né!

Esse foi um momento em que todos os presentes na chamada ficaram surpresos, pois foi uma fala muito inesperada e cheia de revolta. A aluna em questão parecia não acreditar que as pessoas não enxergavam a gravidade dos próprios atos. Após uns três segundos de silêncio, depois da fala dela, a pedagoga que assistia à aplicação pediu para falar e disse:

Pedagoga: Boa tarde profe Vanessa, Professora da SRM, eu tô aqui... encantada profe Vanessa e Professora da SRM, com esses alunos hoje. Eu tava desse lado só ouvindo eles, porque eu tô fazendo pelo celular hoje, gente, maravilhoso, parabéns pra professora Vanessa, pra todos os alunos que tão participando do projeto. Hoje foi nota 10 Vanessa! me encheu de orgulho ver eles participando. Encantada, encantada, foi um lindo trabalho, a pedagoga tá orgulhosa de vocês.

A revolta da aluna é explicada por Souza e Bernardino (2015, p.240), onde as autoras explicam que:

A relação da escuta da leitura pela criança é afetiva. Este sentimento se manifesta pela identificação com a história, com os temas tratados e com os personagens; esta identificação consiste em afirmar a sua personalidade graças ao livro, formulando parâmetros de julgamentos éticos com relação aos personagens e de experiências e questionamentos pessoais. Sendo assim, a escuta de histórias tem um caráter formador ou ético.

Depois desse momento e de uma conversa com a professora da SRM sobre uma visita às faculdades/universidades da região, que havia ocorrido em anos anteriores, os alunos ficaram ansiosos e demonstraram muita curiosidade por conhecer esses ambientes.

Tanto a fala da pedagoga da escola quanto os diálogos que ocorreram enquanto os alunos iniciavam seus desenhos confirmam que:

O desenvolvimento afetivo depende, dentre outros fatores, da qualidade dos estímulos do ambiente para que satisfaçam as necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nessas situações que a criança estabelece vínculos com outras pessoas (CARNEIRO E SILVA; SCHNEIDER, 2007, p.83).

Logo em seguida, eles começaram a fazer perguntas a respeito dos desenhos, se seria necessário pintar e o que exatamente era necessário fazer. Após as explicações, alguns começaram a mostrar os desenhos que tinham feito.

Figura 15: Desenho do rio perfeito feito pelo Aluno F.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Aluno F: eu desenhei assim um rio artificial que, que não é poluído, um rio limpo cas pessoas cuidam. Da minha casa dá de vê o rio.

Figura 16: Desenho do rio perfeito, aluno A.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Aluno A: pra mim o rio perfeito é um rio que não é poluído. Aqui eu fiz uma árvore, um rio, um sol e uma árvore anã.

Figura 17: Desenho do rio perfeito, realizado pela Aluna B.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Aluna B: Eu desenhei um rio mais limpo, com peixe, umas planta um matinho verde e um céu.

Apenas os alunos A, B e F entregaram o desenho sobre como imaginavam o “rio perfeito”. É interessante observar como todos eles fizeram referências à mata ciliar em suas composições e como todos citaram que os rios que imaginaram eram limpos e bem cuidados.

Depois de terminarem o desenho, pedi a eles que fizessem um segundo desenho que mostrasse como eles imaginavam que a natureza ia estar quando eles estivessem na faculdade ou idosos, considerando o ambiente em que eles viviam e no qual estavam inseridos naquela ocasião.

Figura 18: Desenho feito pelo Aluno A.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Aluno A: E esse daqui é um rio poluído, porque eu acho que vai tá assim quando eu ficar grande!

Figura 19: Desenho feito pelo Aluno F.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Aluno F: Esse aqui eu fiz assim é... umas nuvem, um sol e umas planta, mas não muita porque eu não acho que vai te muita.

Figura 20: Desenho feito pela Aluna B.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Aluna B: Olha eu fiz um pouco, um pouco um rio meio poluído, não muito poluído, mas tem pneus, tem uma camiseta, tem tênis, tem umas planta, tem pouco peixes e uma árvore.

A Aluna G interagiu ao fim da atividade, pedindo se podia ler o texto que havia feito para a atividade sobre como ela imaginava a natureza no futuro, porque não ia conseguir mandar a foto em outro horário, já que estava sem câmera. A transcrição da leitura segue abaixo:

Aluna G: O mundo é bem bonito e limpo, que é um mundo mágico andar na natureza, jogar o lixo no lixo não jogando na rua, nem nos rios, na grama. Cuidar do meio ambiente, cuidar das plantas, nadar e sem poluição [texto lido pela aluna G durante a chamada de vídeo].

Com exceção da aluna G, todos os demais alunos que entregaram essa última atividade relataram imaginar que o futuro não será bom para a natureza. Considerando a situação em que o meio ambiente se encontra hoje, os alunos não parecem ter esperança sobre um futuro melhor; na hora de falarem sobre o que haviam feito no último desenho, por exemplo, as crianças não se mostraram animadas ou orgulhosas com o resultado.

No final da atividade, entre um comentário e outro enquanto conversavam entre si, os alunos soltaram frases onde demonstravam sua preocupação com o que acontecerá nos próximos anos. Selecionei algumas delas e trago abaixo:

Aluna B: É né, mas daí se não tiver peixe não tem mais alimento.

Aluno A: Mas a gente ainda vai ter carne dos outros bichos.

Aluna C: Mas se tudo tiver poluído não vai adiantar nada né profe?! Porque a gente não vai poder comer as coisas igual.

Aluno A: Pode sim!

Aluna C: Não, porque se tiver poluído o céu fica escuro e daí as planta não cresce e os bicho morre.

De acordo com Santhiago (2018) a partir do momento em que uma criança tem sua imaginação estimulada, sua curiosidade logo será despertada também, colaborando para com que o próprio aluno busque por si mesmo novas informações a respeito do assunto que foi abordado na história. Ainda de acordo com a autora

Por meio das interações sociais a criança vai se construindo como indivíduo, formando a sua identidade. Nesse aspecto, ouvir histórias também contribui para a formação da identidade da criança, pois elas se identificam com o que está sendo narrado para resolver conflitos internos, resultando em seu bom desenvolvimento emocional e cognitivo (SANTHIAGO, 2018, p. 69).

Trabalhar a contação de histórias com as crianças por meio de um contexto que abrange a temática ambiental permite uma abordagem crítica, onde os próprios alunos se sentem motivados a discutir sobre o meio, pois percebem que há muito mais relações entre o homem e o ambiente natural do que haviam percebido até então. Além de criar nas crianças um sentimento de relação com o meio, o que pode ter potencial transformador na sociedade (OLIVEIRA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, foi possível perceber que utilizar a prática da contação de histórias como meio de favorecer a aprendizagem em Ciências é uma estratégia que pode ser utilizada não só nas SRM, mas também nas salas de aula regulares, pois além de demonstrarem gostar bastante da metodologia, à medida que os encontros foram acontecendo

os comentários dos alunos foram se tornando mais complexos e carregando cada vez mais, conceitos e definições que normalmente se aprende em aulas de ciências e biologia.

Em se tratando de afetividade, acredito que a maneira com que escolhi interagir com os alunos da SRM influenciou na forma e na atenção que davam ao desenvolver seus desenhos e textos, pois ao me mostrar receptiva e disposta a ajudar, a ouvi-los e a dar espaço para que se expressassem, todos eles começaram a interagir muito mais nas atividades.

Os desenhos e textos desenvolvidos por eles, bem como todas as discussões ocorridas durante as atividades nos mostram como é importante realizar um ensino que busque contextualizar o conhecimento para o aluno, ainda mais se tratando de um aluno da SRM. O educando precisa se sentir parte da história que escreve, precisa se sentir incluído no processo de ensino para que a aprendizagem ocorra e ao desenvolverem suas atividades, as crianças foram levadas a questionar seu próprio papel enquanto cidadãos e enquanto responsáveis por manter a biodiversidade do planeta.

As crianças são dotadas de enorme capacidade e muitas vezes parecemos esquecer disso. Enquanto professores nos vejo diversas vezes recorrendo às metodologias mais tradicionais de ensino, o que por ventura, pode culminar em uma lacuna enorme na vida escolar de nossos alunos. Utilizar a contação de histórias para trabalhar conceitos de Ciências, além de dar um ar divertido às aulas, estimulando a curiosidade e o diálogo entre os alunos se mostrou uma técnica muito interessante para reduzir essas lacunas no ensino e fazê-los repensar o lugar onde vivem.

Considero que não é possível entender o todo sem antes compreender as partes que o compõem e para isso é preciso conhecer o lugar onde vivemos e as relações que ali se estabelecem. O reconhecimento de alguns componentes das histórias por parte dos alunos, como produto de sua própria realidade permitiu uma série de discussões e reflexões sobre o meio no qual estavam inseridos.

Concluo, assim, que a técnica da contação de histórias pode ser utilizada com os alunos frequentadores das SRM como uma forma de auxiliar na construção do conhecimento deles. Ao longo do trabalho, nos diálogos protagonizados pelos alunos, podemos perceber como eles foram aprendendo uns com os outros e interagindo mais entre si. Essa interação abre portas para novos conhecimentos e permite que os alunos deem um passo a mais rumo ao desenvolvimento de sua própria autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFETIVIDADE. In: **DICIONÁRIO Michaelis da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/afetividade/>>. Acesso em: 8 set. 2019.
- ALVES, F. D. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). (Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2009. 193 p. ISBN 978-85-7983-022-8.
- ANDRADE E SILVA, D.A.; Educação e Ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015.
- ANDREIS, S. **Árvores da vida**. Curitiba: SEED – Pr., 2009. 32 p.
- BAPTISTA. Ação Pedagógica e Educação Especial: A sala de Recursos como Prioridade na Oferta de Serviços Especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.
- BERTUOL, C.L. Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos em deficiência /necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR. **Monografia**, 58f. 2010.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Ciências Naturais**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação, 2008.
- BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, julho de 1998.
- CAMPOS, D.M.S. **Psicologia da Aprendizagem**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

CARNEIRO E SILVA, J.B.; SCHNEIDER, E.J. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**. Blumenau, vol. 3, n. 11, p. 83-87. - jul.-dez./2007.

COLÉGIO, E.D.V. Projeto Político Pedagógico. 2016. 70f.

CORDAZZO, S.T.D.; VIEIRA, M.L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. Pesq. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007.

COSTA, F.A.P.L.; EITERER, M.; PALEARI, L.M. Classificação biológica: desafios na história da biologia. n book: Experimentando ciência: Teoria e prática para o ensino da biologia (pp.89-110)Chapter: 4Publisher: Cultura Acadêmica (Unesp)Editors: Lucia Maria Paleari, Raquel S P Campos, Helton Otsuka, Marina Begali Carvalho, 2011.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. (2019). **A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva**. Educação E Pesquisa, 45, e187853. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187853>

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A.S. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, 1995, v. 35, n. 3, p. 20-29.

KLEPKA, V.; CORAZZA, M.J. O essencialismo na classificação de Lineu e a repercussão dessa controvérsia na Biologia. *História da Ciência e Ensino: construindo interfaces*, 18, 73-110, 2018.

KOCHHANN, A.; ROCHA, V.A.S.; A afetividade no processo ensino-aprendizagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon. In: IV Sem. de Integração: XIII Sem. de Letras, XV Sem. de Pedag. e I Simp. de Pesq. e Exten. (SIMPEX), 2015, Inhumas. **Anais**. Inhumas: UEG, 2015. p. 524-533.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRA, M.E.M. **Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru , v. 5, n. 2, p. 61-70, 1998.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES S.F.; GOMES, R.. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NATIVIDADE, M.R.; COUTINHO, M.C.; ZANELLA, A.V. **Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural**. Contextos Clínic, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 9-18, jun. 2008.

OLIVEIRA, A.C.L. Ensino de Ciências e educação ambiental através da contação de histórias. **Trabalho de conclusão de curso**. Porto Alegre, 2018, 62f.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ciências**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba, 2018.

PASIAN, M.S; MENDES, E.G; CIA, F. Salas de Recursos Multifuncionais: Revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PEREIRA, E.A. **Contos de Mirábilis**. São Paulo: Maza edições, 2009.

PERES, S.G.; NAVES, R.M.; BORGES, F.T. Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 151-161, 2018.

RAUPP, AD., and GRANDO, NI. **Educação matemática: em foco o jogo no processo ensino-aprendizagem** In: BRANDT, CF., and MORETTI, MT., orgs. Ensinar e aprender matemática: possibilidades para a prática educativa [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 63-83. ISBN 978-85-7798-215-8.

RIBEIRO, M.L. **A afetividade na relação educativa**. Estudos de Psicologia I Campinas I 27(3) I 403-412 I julho – setembro, 2010.

RIOS, R. **O homem que pescou a lua**. Coleção Roda Gigante. São Paulo: Studio Nobel, 1994.

SANTHIAGO, N.S.. Contribuições da contação de história no processo de ensino-aprendizagem com foco no ciclo de alfabetização. **Pró-Discendente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação**, Vitória, v. 24, n. 1, p. 55-75, jan./jun. 2018.

SARTRE, J.P.. **A Imaginação**. 6. ed. São Paulo: Difel, 1982.

SILVA, H.O.; BEZZERRA, R.D. A importância da educação ambiental no âmbito escolar. **Revista Interface**, Edição nº 12, dezembro de 2016 – p. 163-172.

SILVA, M.C.A.L.; A construção do processo de ensino aprendizagem da matemática numa perspectiva afetiva. In: III CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal. **Anais**. Natal: Editora Realize, 2016. v.1.

SILVA, L.M.R. A contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem: uma visão psicopedagógica. **Trabalho de conclusão de concurso**. João Pessoa, 2016. 21f.

SILVA, R.C.; BOTELHO, A.; CASTRO FILHO, C.M.. O papel do contador de histórias com crianças do Ensino Fundamental. In: VI SECIN – Seminário em Ciência da Informação, 2016, Londrina. **Eixo Temático**: Compartilhamento da Informação e do Conhecimento. Londrina, 2016, p.459-471.

SOARES, L.Q.; FERREIRA, M.C. **Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho**. rPOT. v. 6, n. 2, jul-dez, 2006. p.85-110.

SOUZA, L.O.; BERNARDINO, A.D.. A contação de histórias como estratégia na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educere Revista de Educação**, Cascavel, vol. 6 nº 12 Jul./dez 2011. p. 235-249.

SOUZA, S.V.; CAMARGO, D.; BULGACOV, Y.L.M.; Expressão da emoção por meio do desenho de uma criança hospitalizada. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 8, n. 1, p. 101-109, 2003.

TÉDDE, S. Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão. **Dissertação**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 99 f.

VYGOTSKI, L.S. **A formação Social da Mente**. 4.ed. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO 1

Árvores da vida

Sílvia Andreis

Era uma vez uma bruxa muito má, que era dona praticamente de meio mundo, mandava e desmandava segundo seus caprichos. A bruxa classificava e organizava tudo e todos segundo seus estranhos julgamentos como: grande e pequeno, bonito e feio, perfeito e imperfeito. Não havia espaço para as diferenças, tudo e todos eram rigidamente classificados, selecionados e separados segundo suas escolhas.

A mania da bruxa era tão forte, e o poder dela era tão grande, que todos acabavam fazendo da mesma maneira que ela fazia. E o tempo foi passando e todos se esqueceram porque agiam como a bruxa muito má, se acostumando a fazer as mesmas escolhas, sem questionar que poderia ser diferente.

O planeta tornou-se um lugar muito estranho, em que nada e ninguém poderiam ser misturados com algo ou alguém diferente. Cada coisa permanecia no exato lugar em que era determinado e todas as pessoas faziam as mesmas coisas, tinham os mesmos gostos, pensavam igual. Era como se todas elas sempre estivessem diante de seu próprio espelho.

Todos os dias a bruxa muito má acordava muito cedo para colher ervas e fazer suas poções mágicas. Entre as poções que ela fazia, a poção da felicidade era a mais conhecida e desejada por todos. Esta podia ser encontrada em sabonetes, cremes, roupas, jóias, carros (...) que por instantes faziam todos se sentirem glamorosos. Todos queriam a poção da felicidade; faziam enormes sacrifícios para comprar as pequenas doses que ela vendia por uma fortuna; sempre com nova roupagem, tornando obsoletos tudo o que já tinham adquirido. E os que não tinham poder aquisitivo de compra, sonhavam com o dia em que também poderiam consumir sua porção de felicidade em todo tipo de quinquilharia que ela vendia.

Nestes passeios para colher as suas ervas, a bruxa sempre levava consigo um lenhador. Ela observava cuidadosamente cada uma das novas plantinhas que estavam nascendo. E de acordo com a forma, a cor, o tamanho, a bruxa decidia o destino de cada uma delas. Aquelas que ela achava que estavam muito fraquinhas e que não vingariam, ela ordenava ao lenhador cortá-las. Outras que ela considerava muito feias, ela mandava arrancar e replantar em outro terreno, longe dela, para ver se daria algum fruto que se aproveitasse. As plantinhas que a bruxa considerava bonitas, ela determinava que o lenhador cuidasse bem delas, regando-as todos os dias e mantendo a terra sempre bem adubada.

Quando as arvorezinhas começavam a crescer um pouco mais, a bruxa muito má voltava para vê-las novamente. Então examinava cada uma delas, folha por folha, galho por galho. E para se certificar da força das pequenas arvorezinhas, batia em seus frágeis tronquinhos, escutando o barulho que ecoava.

Segundo o julgamento da bruxa, as árvores que no futuro dariam boa sombra e frutos eram aquelas que ao se bater não envergavam e ecoavam um barulho forte. As que ela não escutava ranger igual às outras a bruxa ordenava ao lenhador cortar, para não fazer sombras às árvores saudáveis.

No entanto, como a tarefa de selecionar quais arvorezinhas deveriam crescer e quais deveriam ser cortadas, dava muito trabalho, a bruxa muito má teve uma ideia. Decidiu que aquelas que lhe pareciam bonitas, mas que não ecoavam igual às outras ao bater, e segundo ela não dariam bons frutos e sombra grande, poderiam ter serventia. Ordenou que o lenhador não as cortasse junto ao chão, mas um pouco mais acima, fazendo pequenos banquinhos para que ela pudesse se sentar e descansar. Assim, em seus passeios, daquele dia em diante, passou a definir quais poderiam continuar a crescer, das que seriam transformadas em belos bancos funcionais.

À noite quando a bruxa foi embora, as árvores mais fortes perguntaram para aquelas que tinham sido transformadas em bancos, porque elas não as imitaram fazendo barulho; e assim evitar que a bruxa as transformasse em bancos?

As arvorezinhas, que agora eram apenas banquinhos funcionais, não responderam, Como não responderam as árvores descobriram que elas não podiam ouvir, logo concluíram que também não podiam falar. E assim, a partir daquele dia, nunca mais elas perguntaram nada para as arvorezinhas-bancos; passaram a conversar apenas entre elas. Os banquinhos ficavam parados, apenas olhando tudo, sem entender quase nada do que falavam, mas se sentindo profundamente sozinhos e tristes.

As arvorezinhas-banco não queriam ser banquinhos funcionais, queriam se comunicar, crescer como as outras para serem árvores grandes, fortes, dar boa sombra e bons frutos.

Um dia a filha da bruxa muito má foi passear pela floresta. Ela era uma menina muito especial que tinha o dom de falar com os bichos e as plantas.

A menina achava muito estranho este planeta em que nascera e que tudo tinha de ser um jeito que ela não entendia por que. Então em seu passeio foi perguntado o porquê de tudo o que não entendia.

O problema é que ninguém sabia lhe explicar. Alguns bichinhos lhe responderam que sempre foi assim, e que não podia mudar. Outros que ainda lembravam que a mania de

classificar, selecionar e separar tudo o que era igual e diferente, era da bruxa muito má, não sabiam explicar porque todos faziam igual.

Cansada a menina viu uma das arvorezinhas-banco, e no lugar de olhar para ela como faziam todos que passavam por ali, e se sentar, perguntou então para ela, por que tudo era assim?

As árvores ao redor, riram da menininha por ela não ter perguntado para elas que podiam ouvir. A menina não se importou e olhou bem de perto para a arvorezinha-banco e perguntou de novo:

- Por que tudo tem de ser selecionado e separado?

A arvorezinha-banco então com seus poucos galhos que cresceram depois do corte os balançou suavemente, respondendo com imensa sabedoria em sua língua visuo-gestual:

- Por que ninguém aceita o diferente!

Assombradas as outras árvores que não sabiam que a arvorezinha-banco podia falar através de outra língua, se deram conta de que nunca tinham lhe dado oportunidade de se expressar, porque nunca acreditaram em suas possibilidades, e assim como a bruxa muito má, aceitaram que ela fosse apenas uma arvorezinha-banco funcional.

Fim

ANEXO 2

Contos de Mirábile: Menina rã quer conhecer o sol

Édimo de Almeida Pereira

Em um dos lagos que circundavam a cidade de Mirábile, duas rãs conversam na placidez do alagadiço. Interessante como esses são bichos de muitas histórias. Rapidamente, vem à minha memória o desafio feito por uma rã a um boi que pastava à beira de uma lagoa. Ela simplesmente dizia que era capaz de alcançar tamanho igual ao dele. O resultado é que, para chegar ao porte do mamífero, de tanto inflar o papo, a pretenciosa acabou por estourar. Outra

história, com um final bem mais feliz, é a de uma rã persistente que, tendo caído num tacho de leite e debatendo as pernas para se salvar, transformou o líquido em manteiga, conseguindo escapar da má sorte de morrer afogada.

Entretanto, as rãs desta história não estouram, tampouco fabricam manteiga. As dificuldades apareceram porque uma delas - por certo a mais jovem - não se contentava em ser um bicho apenas da noite.

- Então, minha avó, por que não posso conhecer o sol? Estou cansada de olhar as estrelas e a lua.

De fato, àquela hora, como em todas as noites, a saparia já cantava alto em meio à folhagem iluminada com os tênues tons azulados da lua. A avó, resfolegando o papo e piscando imensos olhos verdes, disse à jovem:

- Ora, menina, você não sabe que só podemos sair à noite, porque temos medo do sol? Todos nós sabemos do perigo que existe em sairmos durante o dia e acabarmos desidratadas pelo calor abrasador. Aquiete-se, que a luz do sol não é para nós.

A jovem, porém, não se conformava. Estava certa de que as estrelas, desde a papa-ceia até a última de todas elas a ascender o brilho dos seus olhos no aveludado do céu, eram muito belas. Mas a rotina de vê-las todas as noites - fora em noites de chuva - fizera com que aquela rã perdesse o interesse por elas. Ainda mais quando sabia da existência de uma estrela como o sol que, por ser tão grande, era capaz de fazer o dia sozinha. Assim, de jeito algum, ela poderia se limitar às histórias de medo que a avó lhe contava.

Além da resistência dos mais velhos àquela sua idéia exótica de conhecer o sol, ainda havia para a rã o desafio de vencer o sono que tomava conta dos batráquios no final de cada madrugada. Passavam a noite toda coaxando em cantorias para a lua, sob o relampejo de incontáveis vagalumes. Isso deixava as rãs tão sonolentas que, ao amanhecer, nada mais restava a cada uma delas senão buscar o abrigo de um monte de capim e dormir o dia inteiro, protegidas dos raios do temido sol.

Deu que, certa vez, a rã que queria conhecer o sol acabou fazendo uma inversão de horários. Passou a noite toda dormindo e, aos primeiros momentos do dia, botou para fora do esconderijo uma cara denunciadora de uma curiosidade há muito guardada.

Maravilhoso como o dia tinha tantos ruídos diferentes. Correu o olhar pela paisagem e percebeu sobre as águas da lagoa uma leve bruma, e no meio dela, algumas aves aquáticas. Que colorido extraordinário tinham as coisas e os animais. Olha que ao seu redor havia bichos que ela nem imaginava. Mas onde estaria o sol? Afinal, ainda fazia frio e os mais velhos haviam

dito que o sol era quente e rapidamente queimava a pele das rãs, deixando-as como folhas envelhecidas.

Com cautela, pôs-se para fora do monte de capim, apoiando-se sobre a folha redonda de uma vitória-régia que flutuava nas águas. Mal chegou ao novo posto de observação, a rã foi surpreendida por uma garça.

- Que novidade! Uma rã acordada a essas horas. Você não sabe, menina, que rãs não ficam acordadas até tarde? Já passou o tempo de você estar dormindo, escondida em um canto da lagoa.
- Não vejo problemas nisso, senhora... Desejo ver o sol, e para tanto, pelo menos segundo o que entendi de tudo o que me disseram ao contrário, preciso estar bem acordada. Ah, você por acaso não seria uma garça, seria?

O pássaro achou aquela pergunta engraçada. Afinal, estava claro que era uma garça, pois estava trajando sua plumagem mais conhecida - feita de longas penas brancas, com destaque para o bico e para as pernas de um alaranjado inconfundível com as demais cores daquela manhã que se iniciava. Era impossível não reconhecê-la como tal. Aquela só podia ser conversa de rã mal informada sobre as coisas do dia.

Porém, achando-a muito simpática, dobrando e desdobrando o esse do pescoço, a garça decidiu dar fio à conversa, para saber mais sobre a rã. A ave apoiou-se numa haste de papiro e resolveu contar à rã como era o sol e como era a vida durante o dia naquela lagoa que as duas habitavam.

Eram ainda mais magníficas as coisas do dia quando contadas por quem as vivenciava. Não tinham o ar ameaçador de que a maioria das rãs lhe falava. O sol representava a vida, ao contrário do que lhe tinha falado.

Demorou pouco para que a superfície da lagoa fosse tingida de dourado. Na distante entrelinha da água e do céu avermelhado, a tangente amarela do sol pouco a pouco se elevava.

Naquele momento, a garça já não falava mais nada. Apenas observava a expectativa da rã, cujos olhos, fixos no astro, pareciam lacrimejar.

Agora, já era um círculo completo que se podia ver e a manhã explodia em muitas cores. E, porque o dia começava a esquentar, sobreveio à rã o temor de se desidratar.

- Tenho medo, senhora garça. Meu corpo já começa a se aquecer. O que será de mim agora? Desafiei os conhecimentos da minha espécie e já não dou conta do que fiz.
- Não é para temer, menina rã. Saiba que o calor do sol é ainda maior do que esse que estamos sentindo. Porém, nas primeiras horas do dia ele é, na verdade, acolhedor... Pense nisso apenas e aproveite esse momento a que sua coragem e sua curiosidade a

trouxeram. Depois procuraremos com tranquilidade um jeito para que você acompanhe o desenrolar do dia na nossa lagoa. A princípio, posso estender uma de minhas asas para você se abrigar, caso esteja mesmo com muito calor. Depois veremos o que mais se pode fazer.

A rã estava maravilhada e se julgava o batráquio de mais sorte entre todos os que existiam naquela lagoa. Estava acordada num belo dia de sol e nada de mal lhe havia acontecido. Isso sem falar naquela garça que, de pronto, tinha cruzado o seu caminho e, gentilmente, a ajudava a conhecer o dia.

Falando nisso, passara algum tempo desde o momento em que a rã e a garça se conheceram. Como o pássaro tinha fome, avisou à amiga que iria sair em busca de algo para se alimentar. Assim, já que a rã ficaria momentaneamente sem a proteção da sombra formada por suas asas, talvez fosse bom que ela - para se proteger do calor do sol do qual ela ainda guardava um certo receio - voltasse a se esconder no interior da moita de capim ou mergulhasse na água da lagoa.

Tão logo a garça alçou vôo, a rã saltou na água, deixando para fora dela apenas as narinas e os olhos arregalados. Era refrescante a sensação naquele momento. Poderia ficar ali o dia inteiro sem se incomodar com mais nada, assistindo a tudo o que acontecia em torno dela.

Foi assim que a rã foi percebendo que, em alguns momentos, umas nuvens de algodão escondiam o disco amarelo do sol e a paisagem se refrescava por inteiro, como se uma garça gigantesca houvesse aberto suas asas sobre a lagoa. Era gostoso olhar o azul do céu e o desfile das formas que as nuvens faziam nele. De quando em quando, os pássaros, borboletas e libélulas coloridas passavam à sua frente numa festa inumerável, alegrada pelo vento que brincava de desalinhar a cabeleira das árvores e de fazer conchas nas águas da lagoa. Tudo isso fazia crescer naquela rã o desejo de que aquele dia durasse para sempre.

A garça demorou a retornar. O sol já havia feito a curva da tarde e muitos pássaros começavam a voltar para os ninhos que ocupavam na copa das árvores que circundavam a lagoa.

- Peço desculpas por tê-la deixado tanto tempo sozinha nesse seu primeiro dia. Às vezes, preciso voar grandes distâncias para encontrar alimento, por isso a demora. Repare que o dia já vai longe; não demora o sol se pôe e a hora de dormir é certa.

Hora de dormir, pensou a rã. O que era dos seus naquele momento? Certamente, ainda dormitavam nos seus esconderijos, embora não tardasse muito para o sapo-boi dar o primeiro reboar de seu papo, despertando a saparia e o ranário. Sentiu saudades da avó. Talvez ela nem houvesse conseguido dormir, preocupada por não encontrá-la em casa. Mas valera a pena estar acordada durante o dia só para ver aquele sol que se escondia por detrás das árvores, bordando

no encimado delas uma linha vermelha flamejante. Era belíssimo aquele efeito. O céu cor-de-rosa, o escuro da vegetação, a conhecida papa-ceia. Sim, a papa-ceia estava lá, dizendo que o dia havia terminado e era hora de esperar pela lua e pelas irmãs estrelas.

Mergulhada em seus pensamentos, a rã nem percebeu que a garça, há muito, tinha se recolhido. Pôde vê-la, no alto de uma árvore, apoiada em uma das pernas, a cabeça por debaixo de uma asa. Havia feito uma grande amizade. Não fosse o pássaro, talvez não tivesse coragem suficiente para conhecer as novidades do dia.

Precisava rever a avó e reunir-se com os mais velhos para lhes dizer que o sol não era o perigo que imaginavam. Saltou, com agilidade, por entre as folhas da lagoa, a caminho de casa. Estava ansiosa para contar os acontecimentos à avó.

Encontrou-a tricotando um xale verde-musgo muito bonito. A velha rã, percebendo a chegada da neta e o brilho que ela trazia nos olhos, deduziu logo o que ela havia feito.

- Então a sua curiosidade foi maior que o cuidado com a sua própria saúde, menina? Temi pelo seu bem-estar, pois sabia que você não abandonaria a idéia de se expor aos perigos do dia. Ainda bem que retornou...

Preciso dizer que as palavras da avó não soaram em tom de reprimenda e não continham qualquer nervosismo. Ao contrário, foram ditas com tamanha doçura e maciez que a neta se sentiu em segurança para contar à velha os detalhes de sua aventura.

- Não podia deixar de procurar o dia, vovó. A idéia de que existe um tempo totalmente diferente deste em que vivemos foi suficiente para me encorajar a explorá-lo. Não temos que temer o sol, se soubermos como respeitar determinadas limitações que são nossas. É surpreendente a luz que ele emite e a vida que dela nasce. Cheguei até a fazer amizade com uma garça que me ajudou no primeiro encontro com as coisas do dia.

A velha rã deixou que a neta desfiasse todos os detalhes de sua jornada, principalmente sobre o modo como tinha sobrevivido ao calor do sol. Ao final da conversa, a rã convidou a avó para que na manhã seguinte fossem juntas apreciar o nascente. Quem sabe assim não poderia apresentá-la à garça branca que tanto havia feito por ela.

- Está bem, está bem, menina... Amanhã visitaremos o sol. Preciso verificar de perto tudo o que você me contou. Assim, poderemos dizer aos nossos que o dia não é lá tão perigoso como sempre imaginamos. Além do mais, tenho que agradecer a essa garça o cuidado que ela teve com você.
- Naquela noite, avó e neta dormiram cedo e, na mesma manhã que se seguiu, foram juntas encontrar o novo.

ANEXO 3

O homem que pescou a lua

Rosana Rios

Ela estava lá. A lua... Boiando no rio da cidade, branca e redonda como sempre. Às vezes, não parecia tão redonda, quando o vento fazia tremer a água do rio. Nem tão branca, quando a água aparecia suja. Mas estava lá. Sempre lá.

O rio vinha de longe, da nascente - um fiozinho alegre brotando da montanha. Atravessava terras, via gente, engrossava e aumentava de tamanho até chegar, bem largo, na cidade.

Aí, estancava: não conseguia correr como gostava. Na cidade, sua água era obrigada a passar devagar, de tão pesada. A lua? Essa era leve. A vida inteira boiando, companheira da água que seguia para o mar.

O que o rio carregava era lixo: água suja que uns canos despejavam, coisas velhas que as pessoas jogavam, só porque não sabiam onde jogar.

Ela estava lá, naquela noite. A lua... Cada vez menos branca. Fazia tempo que sua cor se misturava à cor da água: amarela, marrom, acinzentada. Fazia tempo que andava sem brilho. Às vezes parecia que estava, aos poucos, sendo envenenada!

Ninguém havia reparado em nada disso, até que o homem parou e olhou a água.

Aquele não era um homem como os outros: desde pequeno, gostava de ir até o rio e admirar a lua. Quantas vezes havia estado lá, calado, vendo a lua boiar! Quantas noites tinha passado, sentado na beira do rio, sozinho com ela!

O homem se aproximou do rio, sorrindo, como quem vinha saudar uma velha amiga. Mas naquela noite sentiu que algo não era mais como antes. O rio escuro, a lua toda manchada... Onde o brilho, onde a luz tão conhecida?

Sem querer, começou a pensar: seria a água agora algum veneno? O homem se assustou. E se aquela água, suja e malcheirosa, acabasse mesmo envenenando a lua?!

Não! Num impulso, o homem correu para casa, mexeu nos armários à procura de uma linha, vasculhou tudo querendo um anzol...

Já era escuro, o ar estava frio, quando ele, rápido, voltou para a beira do rio e jogou a linha n'água. O anzol, boiando, se enroscou na luz, que estremeceu; aí foi só puxar.

A lua saiu do rio bem manchada, um tanto sufocada, mas ainda a lua. O homem cobriu-a com o casaco, olhou para os lados, subiu a rua vazia e sumiu depois da esquina.

Custou um pouco, mas acabaram descobrindo, Estavam todos tão acostumados com a lua boiando naquelas águas, que só dias depois sentiram sua falta. Num instante a notícia se espalhou: a lua, a velha conhecida, a luz do rio, havia desaparecido.

Juntou gente para olhar. Procuraram por toda parte. Vasculharam o rio. Cadê a lua? A confusão surgiu ali mesmo na rua, mas, por mais que falassem e discutissem, ninguém atinava com o acontecido. Como podia a lua ter sumido?!

E reclamaram, e chamaram o prefeito; até a polícia veio se juntar à multidão. De quem a culpa? É dele, é minha, é sua, é de todo mundo!

A culpa era da cidade, que havia sujado o rio. Só então compreenderam. Só então descobriram a sujeira que empestava a cidade inteira. Nunca ninguém havia se preocupado com isso... O rio envenenado afugentara, com certeza, a pobre lua!

E todos começaram a imaginar o que fazer para encontrá-la.

Longe do rio, numa casa pequena, o homem trancava portas e janelas. Trazia para a sala uma bacia velha e cheia de água. Condoído, tratava de desvenenar a lua.

Todos os dias ele a banhava. Jogava fora a água suja, trocava por outra sempre limpa e perfumada. No começo, as manchas não queriam sair: a sujeira dos homens estava marcada, como feridas fundas, na face da lua. Mas foi tanta paciência e tanto carinho que, com jeito e aos poucos, o homem conseguiu.

Passado algum tempo, a lua voltou a reluzir. Descansando na água da bacia, branca e redondinha, ela recuperava as forças e já iluminava a casa, por dentro, inteirinha; até cegaria quem a olhasse!

Encantado e feliz o homem sorria; apesar de a luz doer nos olhos, não se cansava de olhar, de admirar...

Dias depois o homem saiu de casa. Viu o povo da cidade na rua, se esforçando pela limpeza do rio! Queriam que a lua voltasse, e não paravam dia e noite de trabalhar.

O homem não contou a alma nenhuma o que sabia: ele havia pescado a lua - aquele sumiço era, claro, culpa sua. Ficou bem quieto e voltou logo para casa.

Em pouco tempo o rio era outro rio. Nenhum cano mais derramando esgoto, nem mais um lixo boiando em suas águas. Chaminés não deitavam mais fumaça, nem soltavam fuligem na correnteza.

Tinham raspado o leito, tirado a sujeira, e a água pôde vir lá da nascente como devia ter sido a vida inteira: limpa, clarinha, rápida e ligeira, correndo alegre até chegar ao mar...

E o povo da cidade, esperançoso, pensava: será que agora ela vai voltar? O jeito era esperar...

O homem saiu tarde de casa. Era noite. As sombras escureciam as ruas desertas. Devagar, andou até a beira do rio. Ninguém por perto. Suspirando, abriu o embrulho que levava e libertou a lua...

Lá estava ela de novo: boiando no rio, branca e redonda. E limpa, radiante, linda e iluminada.

- Ela voltou! - gritou alguém, ao ver a lua brilhando acesa nas águas. - Viva! Venham ver!

Homens, mulheres e crianças apareceram de todos os lados. E foi só atropelo e correria: teve gente que fez serenata, houve festa, cantoria e passeata. Teve até quem passasse a noite inteira olhando, olhando, olhando sem parar...

Ninguém reparou naquele homem.

Discreto, no seu canto, lembrava a noite em que pescara a lua. Lembrava do tempo em que cuidara dela, suja e amarela, numa bacia velha.

Agora, outra vez clara e brilhante, ela estava lá. A lua...

A multidão não parava de crescer em torno das águas.

Era tarde; o homem resolveu ir embora. Subindo a rua, foi deixando para trás o rio e a festa. Depois da esquina, o som da música já começava a diminuir.

A madrugada estava quente. O homem seguia sem pressa. Não carregava mais nenhum embrulho escondido no casaco: levava, isso sim, um segredo que não repartiria com ninguém. E também um sentimento difícil de explicar...

Perto de casa, ainda dava para ouvir as vozes do povo, ao longe, festejando. Era bom sentir a cidade tão alegre!

O homem sorriu com um certo orgulho. Ele salvara a lua; graças a ele, também, o rio voltara a correr livre e limpo. Apesar da alegria, ao mesmo tempo percebia alguma coisa pesando dentro do peito. Alguma coisa estranha...

Só quando entrou em casa, só quando fechou a porta e ficou sozinho na sala escura, o homem entendeu o que sentia de verdade, bem no fundo.

Era saudade.