



**Escola Superior de Educação João de Deus**



**Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em  
Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor**

**OS VALORES MORAIS DOS CONTOS DE FADAS EM  
CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21**

**UM ESTUDO DE CASO COMPARATIVO**

**Mabilde Sofia Coelho Melo**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva.

**Lisboa, fevereiro de 2016**

## RESUMO

Os Contos de Fadas contribuem para o desenvolvimento psicológico e intelectual das crianças, uma vez que despertam a curiosidade destas para novas aprendizagens, permitindo que entrem no mundo do imaginário. Os Contos permitem que as crianças criem estratégias para se posicionarem e compreenderem o mundo e os conflitos com que o homem se confronta no seu dia-a-dia.

Na perspetiva de vários psicanalistas que estudam esta temática, os Contos de Fadas retratam-nos de uma forma simbólica os problemas do nosso quotidiano, ajudando as crianças a ultrapassar medos e frustrações, a entender o amor, a compreender a morte, o envelhecimento e a resolver alguns conflitos existenciais como, por exemplo, a luta entre o bem e o mal.

Os Contos de Fadas exercem uma influência muito benéfica na formação da personalidade da criança. A leitura de Contos e de pequenas histórias é uma atividade enriquecedora para as crianças com Trissomia 21, uma vez que favorece os processos de compreensão, fluência e motivação para a aprendizagem.

Com base nestas constatações pretende-se compreender a influência que os Contos de Fadas têm na interiorização de valores morais por parte de uma criança com Trissomia 21 quando comparada com uma criança sem qualquer Síndrome.

A investigação iniciou-se com uma etapa inicial de estudo dos fundamentos teóricos da temática, através da realização de uma revisão da literatura, que resultou na identificação do problema de investigação a partir do qual se definiram os objetivos, questões de investigação e hipóteses conducentes à sua resolução. Numa segunda fase recorreu-se a uma metodologia de investigação baseada num estudo de caso que permitiu responder à questão de investigação e simultaneamente compreender a importância e pertinência que, a fantasia dos Contos de Fada tem na criatividade e imaginação da criança assim como concluir que no aspeto concreto da assimilação de valores morais apenas a criança sem qualquer Síndrome é capaz de os assimilar, ao contrário da criança com Trissomia 21 que apenas vê os Contos de Fada como mero entretenimento.

**Palavras-chave:** Contos de Fadas, Imaginário, Trissomia 21, Estudo de Caso, Valores Morais.

## **ABSTRACT**

Fairy Tales contribute to the psychological and intellectual development of children, since they stimulate curiosity for these new learning, allowing to enter the world of imagination. The Fairy Tales allow children to create strategies to position themselves and understand the world and conflicts with which is confronted in their day-to-day.

From the perspective of several psychoanalysts who study this subject, the Fairy Tale expose us in a symbolic way to our everyday problems, helping children to overcome fears and frustrations, to understand love, death and aging and solve some existential conflicts, for example, the fight between good and evil.

Fairy Tales have a very beneficial influence on the child's personality development. Reading Fairy Tales and short stories is an inspirational activity for children with Trisomy 21, since it favors the processes of understanding, fluency and motivation for learning.

Based on these findings we intend to understand the influence that the Fairy Tales have in interiorizing of moral values in a child with Trisomy 21 compared with one without that Syndrome.

The investigation began with an early stage of study of the theoretical foundations, by conducting a literature review, which resulted in the identification of the research problem objectives, research questions and hypotheses leading to its resolution. In a second phase we use a research methodology based on a case study that allowed us to answer the research question and simultaneously understand the importance and relevance that fantasy of Fairy Tales have in the child's creativity and imagination as well as conclude that in the particular aspect of assimilation of moral values only child without any syndrome are able to assimilate, unlike the child with Trisomy 21, which only sees the Fairy Tales as simple entertainment.

**Keywords:** Fairy Tales, Imaginary, Trisomy 21, Case Study, Moral Principles.



## **AGRADECIMENTOS**

**Gostaria de agradecer aos pais dos alunos por terem autorizado a realização do presente estudo de caso. Há ainda quatro pessoas, a quem devo agradecer em especial: à Maria e à Ana, pelo entusiasmo, dedicação e carinho que manifestaram nos nossos encontros, à professora Paula Pinto por ter cedido algumas das suas aulas e ao meu orientador Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva pela disponibilidade dispensada, ao longo da realização deste projeto.**

**Por tudo!**

**O meu muito obrigada...**

Dedico este trabalho à minha filha, Ana Sofia que é o centro do meu mundo e a razão mais forte e próxima da minha preocupação com o futuro.

Dedico-o também ao meu marido pelo ânimo.

## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	IV
ÍNDICE DE FIGURAS .....	X
INTRODUÇÃO.....	12
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	16
CAPÍTULO 1.  TRISSOMIA 21 .....	17
1.1.  DEFINIÇÃO E TIPOS DE TRISSOMIA 21 .....	18
1.2.  CARACTERÍSTICAS ETIOLÓGICAS.....	20
1.3.  CARACTERÍSTICAS ETIOLÓGICAS.....	22
1.4.  CAUSAS .....	23
1.6.  ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM .....	25
CAPÍTULO 2.  CONTOS DE FADAS.....	30
2.1.  A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS.....	31
2.2.  PSICANÁLISE DO CONTO DE FADAS: A OBRA DE BRUNO BETTELHEIM .....	33
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	41
CAPÍTULO 3.  ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	42
3.1.  PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO .....	43
3.2.  OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO .....	44
3.3.  METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	46
3.3.1.  DESENHO DA INVESTIGAÇÃO COMO PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO .....	46
3.3.2.  ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	48
3.3.3.  ETAPAS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	50
3.4.  CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO .....	51
3.4.1.  CARACTERIZAÇÃO DA MARIA.....	52

<b>3.4.2. CARACTERIZAÇÃO DA ANA.....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>54</b>
<b>CONCLUSÕES E TRABALHO FUTURO .....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>68</b>
<b>ANEXO 1 – PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL DA MARIA .....</b>	<b>69</b>
<b>ANEXO 2 – REGISTO DE AVALIAÇÃO DA ANA .....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXO 3 – REGISTO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DA ANA.....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXO 4 – O CAPUCHINHO VERMELHO .....</b>	<b>74</b>
<b>ANEXO 5 – A CIGARRA E A FORMIGA.....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXO 6 – Os TRÊS PORQUINHOS.....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO 7 – O CAPUCHINHO VERMELHO .....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO 8 – A CIGARRA E A FORMIGA.....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO 9 – Os TRÊS PORQUINHOS.....</b>	<b>101</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da Investigação.....	47
---	----



## **INTRODUÇÃO**

Os Contos de Fadas atravessam gerações, todos nós, em algum momento da nossa meninice, já vivemos sob os encantamentos dos Contos de Fadas. Eles existem há séculos, em diversas culturas e continentes, embora tenham sido reeditados e adaptados ao longo dos tempos. Inevitavelmente, são um meio de comunicação que transpõe fronteiras, promove o conhecimento, os valores culturais e questiona o indivíduo sobre problemáticas com as quais todos nós já nos vimos confrontados.

Os Contos contribuem para o desenvolvimento psicológico e intelectual das crianças, uma vez que despertam a curiosidade destas para novas aprendizagens, permitindo que entrem no mundo do imaginário. Recorrendo ao imaginário, os Contos de Fadas, permitem às crianças a compreensão do mundo através da vivência fantástica das personagens. Fazem com que as crianças ao se confrontarem com uma determinada história, mesmo que inconscientemente vão pensar sobre a ação das personagens, e ao mesmo tempo retirem significados que se aproximam da sua própria vida. Desta forma, os Contos permitem que as crianças criem estratégias para se posicionarem e compreenderem o mundo e os conflitos com que o homem se confronta no seu dia-a-dia.

Na perspetiva de vários psicanalistas que estudam esta temática, os Contos de Fadas retratam-nos de uma forma simbólica os problemas do nosso quotidiano, o que vai ajudar as crianças a ultrapassar medos e frustrações, a entender o amor, a compreender a morte e o envelhecimento e a resolver alguns conflitos existências como, por exemplo, a luta entre o bem e o mal.

Os Contos de Fadas exercem uma influência muito benéfica na formação da personalidade da criança porque, através da retenção dos conteúdos da história, as crianças aprendem que é possível vencer obstáculos e alcançar a vitória, especialmente quando o herói vence no final. Isso ocorre porque, durante o desenrolar da narrativa, a criança identifica-se com as personagens e envolve-se no drama que ali é apresentado de uma forma geralmente simples, porém entusiasta.

Segundo Bettelheim (1991), os Contos auxiliam a criança a desvendar a sua identidade e a sua aptidão, aconselhando igualmente que experiências são imprescindíveis para melhor incrementar o seu carácter, “insinuam que uma vida boa, compensadora, está ao alcance de todos, apesar da adversidade, desde que não nos subtraímos de enfrentar lutas árduas, sem as quais ninguém pode conseguir verdadeira identidade”.

Desta forma, os Contos e as personagens que levam ao sonho e ao imaginário ajudam as crianças a tornarem-se adultos, e a compreenderem de que na vida é inevitável ter que se deparar com dificuldades, mas que se lutarem com firmeza será possível vencer os obstáculos e alcançar a vitória.

As crianças com Trissomia 21 apresentam inúmeras características, mas uma das mais importantes manifesta-se nas perturbações da linguagem, devido à pequena cavidade bucal e ao próprio atraso provocado pela doença em questão. Por outro lado, a criança com esta síndrome tem geralmente uma memória auditiva a curto prazo pouco eficaz, não permitindo que a criança processe e retenha toda a informação que lhe é transmitida oralmente. No entanto, a prática da leitura aperfeiçoa a articulação e a fonética.

Trancoso e Cerro (2004) são da opinião que a leitura de Contos e de pequenas histórias é uma atividade enriquecedora para as crianças com Trissomia 21, uma vez que favorece os processos de compreensão, fluência e motivação para a aprendizagem.

A aquisição da linguagem é uma área de extrema importância, uma vez que a evolução do indivíduo, a sua integração e autonomia dependem da aquisição e evolução da mesma. Assim, a leitura dos Contos de Fadas poderá contribuir para romper com as barreiras da comunicação e tornar mais compreensível o mundo da fantasia a muitos meninos e meninas com Trissomia 21.

A leitura do Conto de Fadas pode funcionar como entretenimento saudável, ensinando, informando e formando crianças e jovens, de uma forma motivante e alegre.

É neste contexto que surge o presente projeto cujo tema é “Os Valores Morais dos Contos de Fadas em Crianças com Trissomia 21”. Pois, incide sobre a importância do imaginário e do sonho manifesto nos Contos, como elemento estruturante na formação da identidade da criança e na procura de valores, nomeadamente para as crianças com Trissomia 21, tendo como pergunta de partida:

- A interiorização dos valores morais dos Contos de Fadas pelas crianças é um problema cromossomático ou social?

Perante esta questão propõe-se fazer um estudo de caso com duas crianças: a Maria com Trissomia 21 e a Ana sem qualquer síndrome. Deste modo, o universo de estudo é constituído por uma criança, a Maria que ingressa o sexto ano de escolaridade na Escola Sá Couto, em Espinho. A Ana frequenta o quinto ano de escolaridade num colégio privado, em Santa Maria da Feira.

Na opinião de Fortin (2000) “O objetivo é um enunciado declarativo que precisa as variáveis chave, a população alvo e a orientação da investigação, visando definir com maior profundidade o estudo que se pretende realizar”.

Como tal com o nosso estudo pretendemos atingir os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar a importância dos Contos de Fadas na formação da identidade/personalidade das crianças.

Objetivos específicos:

- Entender a necessidade da fantasia na criança;
- Desenvolver a criatividade e a imaginação da criança;
- Observar até que ponto, as alunas compreenderam o drama dos Contos de Fadas utilizados.

Para Fortin as hipóteses abarcam as variáveis em estudo, a população alvo e o tipo de investigação a realizar. Elas diferenciam-se da questão de investigação pelo facto de pronunciarem os resultados que o investigador está a estudar, os quais vão demonstrar se as hipóteses são confirmadas ou não. Assim sendo formulamos as seguintes hipóteses:

- a) Hipótese 1 – Os Contos de Fadas para as crianças com Trissomia 21 são uma forma de transmissão de valores.
- b) Hipótese 2- Os Contos de Fadas para as crianças sem problemas cromossomáticos são uma forma de transmissão de valores.
- c) Hipótese 3 – Os Contos de Fadas para as crianças com Trissomia 21 são mero entretenimento.
- d) Hipótese 4- Os Contos de Fadas para as crianças sem problemas cromossomáticos são uma forma de transmissão de valores.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes: o Enquadramento Teórico e o Estudo Empírico.

O Enquadramento Teórico, no qual se começa por abordar a designação de Trissomia 21 e as diferentes formas desta patologia. Sendo uma síndrome que é facilmente identificada, procedemos à descrição física destas crianças e aos critérios que permitem detetar a patologia e as causas inerentes à mesma. De seguida, enumeramos uma série de dificuldades de aprendizagem e sugerimos um conjunto de estratégias e metodologias cuidadas e adaptadas que favoreçam a inclusão dos sujeitos com Trissomia 21.

Posteriormente, referimo-nos à origem dos Contos de Fadas e apresentamos uma pequena síntese da obra de Bruno Bettelheim, a *Psicanálise dos Contos*, tornando-se uma referência para a interpretação dos Contos de Fadas. Seguidamente, reflete-se sobre a importância de conhecer o mundo, ou seja, a realidade que nos rodeia pela imaginação.

Na segunda parte, segue-se a fase de aplicação prática em que se classifica a pesquisa, estudo de caso, traça-se a questão de investigação e os objetivos, caracterizam-se as alunas estudo de caso, definem-se quais os processos metodológicos utilizados ao longo do projeto de investigação e intervenção. De seguida, apresenta-se os Contos e as várias atividades inerentes à sua interpretação, e consecutivamente a análise e respetivas conclusões. Por fim, menciona-se as limitações ao estudo e as linhas futuras de investigação.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

---



### 1.1. Definição e Tipos de Trissomia 21

O Síndrome de Down, inicialmente designado de Mongolismo, foi descrito pela primeira vez na Grã-Bretanha pelo médico John Langdon Down, em 1866, o qual se baseou em algumas características observadas em crianças que viviam num asilo de Inglaterra. A aparência física comum, característica nestas crianças, nomeadamente o rosto achatado e largo, os olhos posicionados em linha oblíqua, o nariz pequeno e a predisposição para a imitação.

Este médico inglês é também o responsável pela designação desta deficiência como “Mongolismo”, devido ao facto de muitas crianças apresentarem características físicas semelhantes ao povo da Mongólia (Lefèvre, 1981). Ao longo dos anos, estas crianças foram apelidadas de “cara de mongoloide” ou “mongo”, estas e outras expressões depreciativas já não são tão utilizadas.

No séc. XX, os avanços da investigação genética ajudaram os cientistas a começarem a entender a causa desta síndrome e no início da década de 1930, alguns investigadores começaram a suspeitar que a Síndrome de Down resultasse de uma anomalia cromossómica e, em 1959, em Paris, Jérôme Lejeune e seus colaboradores descobriram que esta problemática advém da presença de um cromossoma suplementar. O Síndrome de Down é uma anomalia cromossómica que ocorre durante a divisão celular do embrião e implica várias perturbações. Esta deficiência surge porque estão presentes na célula 47 cromossomas em vez dos 46 existentes numa pessoa normal. Estes 46 cromossomas dividem-se em 23 pares: 22 pares formados por autossomas e um par de cromossomas sexuais.

No momento na fecundação, os 46 cromossomas unem-se para a formação da nova célula, e a criança, quando normal, recebe 23 pares específicos de cromossomas, existindo em cada par, um cromossoma materno e um paterno. O óvulo fecundado cresce por divisão celular, com uma nova associação de genes que vai caracterizar o indivíduo para toda a vida do ponto de vista genético.

Numa criança com Síndrome de Down, a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa dos cromossomas: a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21. É por esta razão que esta síndrome também pode ser designada de Trissomia 21 (Cuberos, Garrido, & Rivas, 1997).

Estas novas informações conduziram às descobertas de outras formas de Síndrome de Down, incluindo a Translocação e o Mosaicismo (Stray-Gundersen, 2001):

- a) Trissomia homogénea

Neste caso, o erro da distribuição dos cromossomas está presente antes da fertilização. O indivíduo apresenta 47 cromossomas em todas as suas células, tendo no par 21 três cromossomas. Ocorre em aproximadamente 90% dos casos.

#### b) O Mosaicismo

Neste caso, o erro da distribuição dos cromossomas produz-se na segunda ou terceira divisões celulares. Quanto mais tardia ocorrer a divisão celular defeituosa, menos células serão afetadas pela trissomia. O indivíduo apresenta uma mistura de células normais (46 cromossomas) e células trissómicas (47 cromossomas). Ocorre em aproximadamente 5% dos casos.

#### c) Translocação

Pode ocorrer no momento da formação do espermatozoide ou do óvulo, ou ainda, no momento em que se produz a divisão celular, ficando todas as células portadoras da trissomia. O indivíduo apresenta 46 cromossomas e o cromossoma 21 extra está unido à totalidade ou a parte de outro. Os cromossomas mais afetados, são, em geral, os grupos 13-15 e 21-22. Ocorre em aproximadamente 5% dos casos.

Ao longo de décadas a esperança de vida das pessoas portadoras desta síndrome aumentou significativamente, devido ao melhoramento dos cuidados médicos e à melhoria dos seus níveis de educação.

Durante muitos anos, julgou-se que as crianças com Trissomia 21 não eram dotadas para a aprendizagem: ao negar-lhes a oportunidade de aprenderem, a sociedade parecia confirmar o erro da baixa estimativa das suas capacidades. No entanto, ao longo dos anos esta situação tem-se alterado, “o mundo atual é muito diferente para as crianças com Síndrome de Down” Stray-Gundersen (2001).

Atualmente as pessoas com Trissomia 21 já se integram na comunidade e sistema educativo, facto que nos possibilitou desmistificar ideias acerca delas e termos consciência daquilo que são capazes.

A evolução positiva das pessoas com Trissomia 21 deve-se à informação que lhes é facultada precocemente ao nível da saúde e da educação (Simon, 1991, Troncoso & Cerro, 2008).

Vinagreiro & Peixoto (2000) consideram que após a primeira descrição da Trissomia 21 feita por Langdon Down, muitas alterações tecnológicas e científicas se produziram no mundo,

mas também defendem que nos dias de hoje ainda há muito a fazer e descobrir sobre esta síndrome.

Ao contrário do que se pensava antigamente, hoje os dados afirmam que, no geral, os alunos com Trissomia 21 apresentam um atraso ligeiro ou moderado. No entanto, ainda observamos casos graves, resultantes de uma patologia de carácter neurológico ou devido à não integração na escola.

O objetivo fundamental é conseguir que as crianças ultrapassem as progressivas etapas do seu desenvolvimento da forma mais adequada e correta possível, com o mínimo atraso em relação aos progressos obtidos pelas crianças sem dificuldades.

Hoje em dia, a criança com Trissomia 21 aos seis ou sete anos será mais um aluno numa escola regular, mas para que estas crianças possam iniciar o ensino básico em ótimas condições, necessitam de ser bem estimuladas desde o seu nascimento, e quando ingressarem na escola deverão continuar a usufruir de programas completos, estimulantes e adequados às suas características individuais.

“A preparação prévia inclui diversos aspetos do desenvolvimento e da maturidade nas seguintes áreas: autonomia pessoal, cuidado de si mesmo, linguagem, motricidade grossa e motricidade fina, socialização e área cognitiva” (Troncoso & Cerro, 2008).

Segundo (Tien & Hall, 1996), durante muitos anos supôs-se que as crianças com Síndrome de Down eram incapazes de aprender. Quando diagnosticavam esta problemática, os próprios médicos sugeriam aos pais o encaminhamento destas crianças para instituições.

Porém, devido à presença destas crianças na comunidade, médicos, educadores e o público em geral foram persuadidos a mudar o conceito/significado que tinham desta problemática. No entanto, os portadores desta deficiência, foram privados de vivências indispensáveis ao seu desenvolvimento, isto porque não se acreditava nas suas capacidades (Jiménez, 1997).

Atualmente, já se pensa de forma diferente, já é possível comprovar que as crianças e jovens com Trissomia 21 podem atingir fases mais avançadas de raciocínio e de desenvolvimento. Gradualmente, estas crianças são aceites em sociedade e integradas nas classes regulares.

## **1.2. Características Etiológicas**

A identificação da criança com Trissomia 21 é feita no momento do nascimento ou logo após, pela presença de várias características físicas, resultantes das anomalias genéticas, isto é, da presença de um cromossoma extra no par 21. A aparência física das crianças permite

identificar com muita facilidade características muito específicas e que lhes dá um aspeto muito semelhante, apesar destes indivíduos não serem todos iguais (Cuberos et al., 1997). A face da criança com Trissomia 21 é normalmente mais alargada e os narizes são, em geral, de menores dimensões. As vias nasais podem ser menores e, por isso, ficarem congestionadas mais rapidamente. Os olhos podem parecer mais inclinados para cima e apresentar pequenas dobras de pele.

Relativamente à boca, normalmente é pequena e o céu-da-boca pode ser pouco profundo. Quando estas características são acompanhadas de tónus muscular baixo, a língua pode projetar-se ou parecer grande em relação à boca. Os dentes podem nascer com atraso e fora da ordem normal. Além disso, podem ser pequenos, de formas incomuns e fora do lugar. As orelhas podem ser pequenas e as suas pontas podem dobrar-se. Nos bebés, as orelhas podem ter uma localização levemente inferior na cabeça. As vias auditivas também podem ser menores, o que pode causar perda auditiva.

Geralmente a cabeça é menor do que o normal e o seu tamanho cefálico é cerca de 3% inferior ao normal. Estudos efetuados mostram que a cabeça, embora menor do que a média, ainda está dentro da variação normal em relação ao resto do corpo (Gundersen, 2007). A parte posterior da cabeça pode ser mais achatada e o pescoço pode parecer mais curto.

Na altura do nascimento, os bebés com Trissomia 21 possuem, em geral, um peso e um comprimento médio. No entanto, depois não desenvolvem tão rápido como as outras crianças, o que implica que sejam usadas tabelas especiais para controlar o seu crescimento. Devido ao menor desenvolvimento do crânio, estas crianças podem parecer mais jovens e manifestar uma tendência para a obesidade, uma vez que o seu esqueleto também se desenvolve mais lentamente.

Os adolescentes com Trissomia 21 atingem a sua estatura final por volta dos quinze anos, sendo a altura média adulta para os homens de aproximadamente 1,57m e para as mulheres aproximadamente 1,37m (Gundersen, 2007). Ainda, podem ter problemas de tonicidade muscular e conseqüente comprometimento da coordenação motora e equilíbrio.

As mãos destas crianças podem ser menores e os seus dedos mais curtos. A palma da mão pode ter apenas uma linha atravessando-a e o quinto dedo pode curvar-se levemente para dentro, apresentando apenas uma linha de flexão (Gundersen, 2007).

Em geral, os pés das crianças têm aspeto normal, mas pode existir um grande espaço entre o primeiro e o segundo dedo dos pés, onde pode existir um sulco profundo nas plantas dos pés.

O tórax da criança com Trissomia 21 pode ser mais afunilado. A pele pode ser manchada, clara e sensível a irritações. Os cabelos são, normalmente, finos, lisos e, por vezes, dispersos.

Assim, segundo (Nielsen, 2011), a estas crianças está associado um desenvolvimento intelectual lento e com atraso, problemas cardíacos, problemas gastrointestinais, problemas de visão e audição, problemas a nível da fala e maior risco de desenvolverem leucemia.

Efetivamente, algumas das complicações congénitas associadas à Trissomia 21 resultavam, até há alguns anos atrás, numa curta esperança de vida, atualmente, e face aos progressos médicos e científicos, a esperança de vida destes sujeitos aumentou (Cicchetti & Beeghly, 1990).

### **1.3. Características Etiológicas**

Estudos realizados nesta área revelam que a Trissomia 21 não é uma doença curável. No entanto, do estudo das possíveis causas e do conhecimento atual sobre o assunto, podem-se ter em conta três aspetos importantes para uma prevenção eficaz (Cuberos et al., 1997):

- i. A idade da mãe: a probabilidade de conceber um filho afetado pela Trissomia 21 aumenta na mulher a partir dos 35 anos. A melhor medida preventiva seria, pois, que a população em geral e, particularmente, as potenciais mães, fossem informadas acerca do risco que correm.
- ii. O aconselhamento genético: um estudo genético pode prevenir os pais sobre o risco estatístico de ter um filho com Trissomia 21. Hoje em dia, é uma prática pouco expandida, quase limitada aos pais que já possuem um filho deficiente. A análise cromossómica é fundamental, especialmente em pais e irmãos de uma criança com Trissomia 21, pois é através dela que o médico poderá aconselhar sobre a futura descendência familiar.
- iii. A amniocentese: é um método de diagnóstico da Trissomia 21 realizado antes do nascimento e que consiste em extrair líquido amniótico, entre a décima quarta e a nona semana de gravidez, por meio de uma punção com anestesia local. Após a extração de líquido, e após cultura das células em laboratório durante dez a 21 dias, pode-se fazer uma análise cromossómica ou cariótipo, descobrindo-se se o feto apresenta, ou não, uma trissomia.

Como desvantagens, este método implica: a perda de muito sangue; um processo doloroso; infeções; ferimentos do feto, da placenta ou do cordão umbilical com a agulha; a perfuração da cavidade amniótica; dores de parto; contrações precoces e o aborto.

Para além dos métodos de diagnóstico supra referidos existem outros tais como:

- A biopsia de vilosidades coriônicas, é um processo rápido e seguro, são necessárias quantidades reduzidas de tecido e permite detetar alterações cromossômicas. Este método pode ser executado a partir da décima semana e, apesar de ser um exame doloroso para a mãe o risco de aborto é mínimo;
- A coleta tríplice, pode ser feito a partir da décima quinta semana e permite diagnosticar e prevenir anomalias cromossômicas.

Este método é executado fora da cavidade uterina, por isso, é caracterizado como não evasivo;

- Cordocentese, indica as infecções do feto e as anomalias cromossômicas. Trata-se de um processo doloroso para a mãe, e há um certo risco de aborto.

Este método pode ser realizado na ou após a vigésima semana;

- Ultrassonografia 3D, este método, ao contrário dos anteriores pode ser praticado nas primeiras semanas até ao nascimento do bebé, não causando qualquer ferimento na mãe nem no feto. Um outro processo com características muito semelhantes a este último é a ecografia, realizada também nas primeiras semanas até ao nascimento. Trata-se de um método não agressivo; seguro; resultado imediato e determina claramente a formação do feto;
- Amnioscopia, no final do período de gestação pode-se também realizar uma amnioscopia, que permite diagnosticar a saúde do feto. Consiste num processo doloroso para a mãe, mas não para o feto, o qual não corre o risco de aborto.

Após o nascimento, o médico para comprovar a Trissomia 21, deve recomendar um exame genético: o cariótipo. Este diagnóstico consiste na representação do conjunto de cromossomas de uma célula. Geralmente, este procedimento faz-se a partir do exame dos leucócitos providos de uma pequena amostra de sangue periférico. Só através do estudo cariótipo é possível determinar o tipo ou modalidade na anomalia.

Embora, exista a possibilidade de diagnosticar a Trissomia 21 antes do bebé nascer, até o momento não existe nenhuma forma de tratamento para evitar a Trissomia 21 a não ser a interrupção da gravidez.

#### **1.4. Causas**

Tal como já foi referido, a Trissomia 21 deve-se à presença de um cromossoma adicional nas células do corpo.

Autores como (Cuberos et al., 1997) defendem que durante a gravidez não há nada que contribua para o aparecimento desta anomalia. De acordo com os estudos já realizados, sabe-se que cerca de 4% dos casos de Trissomia 21 são devidos a fatores hereditários: casos de mãe afetada pelo síndrome, famílias com várias crianças afetadas, casos de

translocação num dos pais e casos em que existe a possibilidade de que um deles, com aparência normal, possua uma estrutura cromossômica em mosaico, com maior incidência de células normais. Apesar disto, não está provado que esta característica seja mais frequente em pais de crianças com Trissomia 21 do que em pais de crianças normais.

Outro fator importante é a idade da mãe. O nascimento de uma criança com Trissomia 21 é significativamente superior a partir dos 35 anos, atingindo-se aproximadamente 50% em mães com idade superior a 40 anos. O mesmo não se verifica em relação ao pai.

Existem ainda outras causas relacionadas com fatores externos (Cuberos et al., 1997):

- Processos infecciosos: os mais importantes são os da hepatite e da rubéola;
- Exposição a radiações: este é um fator difícil de investigar, visto que, as radiações podem causar alteração genética anos antes da fecundação;
- Agentes químicos: que provocam alterações genéticas, tais como, um alto teor de flúor na água e a poluição atmosférica;
- Problemas de tiróide da mãe;
- Relação entre o síndrome e um índice elevado de imunoglobulina e de tiroglobulina no sangue materno, gerando um aumento de anticorpos relacionado com o aumento da idade da mãe;
- Deficiências vitamínicas.

### **1.5. Dificuldades de Aprendizagem dos alunos com Trissomia 21**

Atendendo a vários estudos, o défice cognitivo dos sujeitos portadores de Trissomia 21 é variável.

Tien & Hall (1996) defendem que o défice cognitivo pode variar entre ligeiro e moderado. Por sua vez, (Wishart, 1988) é da opinião que o desenvolvimento cognitivo destes sujeitos esta interligado com fatores para além do biológico, ou seja, os fatores sociais e educativos.

Para (Cotrim & Ferreira, 2001) são evidentes as características do perfil cognitivo destas crianças, pelo que as autoras defendem que os sujeitos com Trissomia 21 não apresentam simplesmente um desenvolvimento mais lento, tendo, portanto, dificuldades particulares e necessitando de programas de intervenção específicos que permitam compensar diretamente essas dificuldades.

Wishart (1988) considera que as especificidades do perfil de desenvolvimento dos sujeitos portadores de Trissomia 21, como as áreas nas quais se verificam os atrasos e dificuldades mais significativos, destacam-se os seguintes aspetos: distração; dificuldades nos processos de conexão, análise, cálculo e pensamento abstrato; disparidade no desenvolvimento da linguagem expressiva e compreensiva; preferência pelo processamento visual;

comprometimento da memória auditiva e da memória de curto-prazo; dificuldades de abstração, generalização e consolidação; dificuldades de construir a partir do conhecimento ultimamente adquirido; dificuldades no entendimento cronológico e na síntese de factos sucessivos; e tendência para o recurso a esquemas de interação social de diversão, durante situações de aprendizagem.

## **1.6. Estratégias de Aprendizagem**

A Trissomia 21 é diagnosticável desde o nascimento da criança, como anteriormente já referimos, então desde cedo é possível desenvolver um conjunto de estratégias específicas que permitam a estas crianças ultrapassar barreiras no seu desenvolvimento. No entanto, é fundamental realizar um diagnóstico e propor modelos de intervenção ajustados a cada caso.

Como afirma (Afonso, 1997), é fundamental valorizar a construção de trajetos de aprendizagem consistentes com a especificidade do défice cognitivo de cada indivíduo.

Há, ainda um conjunto de investigadores que consideram que para além das diferenças individuais, existe um conjunto de outros fatores derivados das vivências presenciadas pela criança ou não, que podem facilitar a integração da criança na escola e o seu desenvolvimento.

A estimulação precoce deve ser fomentada pela família e, posteriormente através da participação da criança em situações de interação com as da sua idade. Desta forma, a criança desenvolve a autonomia pessoal e a comunicação, podendo corrigir maus hábitos e estimular os sentidos e motricidade.

Quando a criança ingressa na escola, basicamente são referidas as seguintes estratégias fundamentais de aprendizagem: a enunciação de objetivos adaptados às particularidades de cada aluno, o ajuste do tipo de tarefas a realizar, o ajuste da extensão das tarefas a realizar e o recurso a estímulos visuais e a material audiovisual (Nielsen, 2011).

A criança com Trissomia 21 nem sempre possui estrutura cognitiva que lhe permita apreender adequadamente o mundo perceptivo, por isso, Sampedro, Blaco, & Hernández, (1997) apresentam-nos um conjunto de estratégias facilitadoras para o desenvolvimento do processo de aprendizagem:

- As aprendizagens perceptivas devem realizar-se através do maior número possível de vias sensitivas;
- As atividades devem ser motivadoras, sistemáticas e sequenciais;
- A criança deve verbalizar o que esta a fazer.

Dado que a atenção é um dos sistemas essenciais nas aprendizagens, aconselha-se um esforço especial que permita desenvolver a capacidade de atenção destas crianças para posteriormente, a criança adquirir novas aprendizagens e desenvolver outras capacidades. A criança com Trissomia 21 tem dificuldade em manter, simultaneamente a mente e o corpo recetivos e reativos aos estímulos e não é capaz de permanecer concentrada durante períodos prolongados.

“A atenção, a discriminação, a perceção e a destreza manual são imprescindíveis para aprender a ler e a escrever com rapidez e para adquirir muitas aprendizagens” (Troncoso & Cerro, 2008).

Uma das estratégias apresentadas por (Troncoso & Cerro, 2008), com o intuito de captar a atenção destes alunos é segurar docemente nas mãos da criança enquanto lhe explica o que esta deve fazer e seguidamente, o educador poderá ouvir a criança dizer aquilo que entendeu ou que está a pensar fazer.

Outra técnica indispensável é habituar a criança, desde muito cedo, a sentar-se corretamente numa cadeira, mantendo uma postura correta: a criança deve ter as pernas juntas e os joelhos fletidos na beira do assento, formando um ângulo reto, e sempre que a criança se esqueça desta postura, o professor deve lembrar-lhe.

Na área específica da atenção, para Furby (1974 cit. por Sampedro, 1997 ) as crianças com deficiência mental precisam de mais tempo para se concentrarem no que pretendem, daí a necessidade de atividades motivadoras e diversificadas para manter o seu interesse.

A motivação provém das atividades que lhe vão sendo propostas, as quais devem de ser do interesse destes alunos, devem chamar-lhes à atenção para, deste modo os despertarmos para a aprendizagem. Assim que a criança estiver atenta, o professor deverá iniciar os seus exercícios e para manter a atenção da criança, o educador deverá ser extremamente cauteloso na comunicação verbal. “A linguagem do educador deve ser clara, concisa, firme, cordial e precisa, realçando a entoação, mas sem gritos” (Troncoso & Cerro, 2008).

Outros investigadores mencionam estratégias básicas, tais como: a simplicidade do local de trabalho, ou seja, a ausência de estímulos propícios à distração; a adequação da dificuldade da tarefa ao perfil do aluno, assim como, a dificuldade aliada ao tempo necessário para a execução da mesma e a recompensa pelos esforços e êxitos da criança.

O professor deve estabelecer com a criança uma relação afetiva, de confiança e autêntica. “A relação autêntica, congruente, pessoal e interpessoal, procura promover no outro

(formadores/alunos), o crescimento, o desenvolvimento e uma maior capacidade de enfrentar e viver a vida” (Tavares, 1992).

No que respeita à capacidade de memória, a repetição será o melhor meio para conseguir a assimilação dos conhecimentos, no entanto, a informação a memorizar deve ser estimulada por vários sentidos e, se possível, relacionada com dados e informações anteriores que a criança possua.

A dimensão psicomotora é mais um dos aspetos do processo de aprendizagem. Para (Sampedro et al., 1997) devemos prelecioná-la desde cedo, pois só quando adquiridas as primeiras etapas do desenvolvimento poderemos atingir as restantes. Os autores acima citados consideram que a intervenção psicomotora pode ser feita individualmente ou em grupo, mas a sala de aula deve ser o local privilegiado, dado que é onde a criança esta integrada e facilmente sociabiliza com os pares. Contudo, as atividades psicomotoras devem obedecer a uma sequência lógica: respeitar o conceito movimento, verbalizar o mesmo conceito e representar graficamente o movimento.

Na área específica da aprendizagem da linguagem, as crianças com Trissomia 21 são mais lentas do que as outras, devido ao sistema percetivo encontrar-se alterado, sobretudo a perceção visual e auditiva, tal como a associação de imagens visuais, auditiva e a articulação motora que interfere com a motricidade fina, imprescindível no domínio da escrita. No entanto, a esta opinião junta-se outras.

Segundo o parecer de López,(1989 cit. por Sampedro et al., 1997) o desenvolvimento da linguagem está mais relacionado com a idade cronológica do que com a inteligência e à medida que a criança vai assimilando o mundo circundante, por influência da sua maior idade, a sua linguagem torna-se mais compreensível.

Ainda sobre este assunto, os autores como Ana Hernández, concluem que, geralmente, o problema da linguagem nestas crianças resulta do atraso que sofrem e no grupo de Trissomia em que se inserem. Deste modo, convém não esquecer que estas crianças apresentam características próprias nos órgãos ligados à capacidade fonética (língua, lábios, mandíbulas, faces e os dentes).

Ao iniciar a criança no ensino da escrita e da leitura existem um conjunto de requisitos anteriores que devem estar amadurecidos, tais como: a ideia de esquema corporal, o desenvolvimento da memória, atenção e organização, a noção espaço-temporal e o domínio de conceitos básicos de linguagem (Sampedro et al., 1997).

A estratégia a aplicar dependerá das características de cada criança, mas é consensual a ideia de que a generalidade deverá ser trabalhada através de várias atividades, mas com um objetivo comum.

No ensino da leitura Troncoso & Cerro (2008) indicam que a leitura precoce de Contos e de pequenas histórias constitui, no caso específico do desenvolvimento das crianças com Trissomia 21, um importante estímulo para o enriquecimento semântico, capacidade sintática e aperfeiçoamento dos processos de articulação de palavras e pequenas frases.

As autoras indicam ainda que a leitura de histórias, referencialmente ilustradas, é uma atividade muito incitadora para as crianças e que favorece os processos de compreensão e motivação para a aprendizagem.

Atendendo às dificuldades de processamento auditivo, recordação e consolidação são aconselhadas estratégias de exemplificação, fornecimento de pistas visuais e contextualização dos saberes. Recorrendo a respostas motoras como o apontar ou selecionar que permitem ultrapassar as dificuldades de expressão oral (Condeço, Cotrim, Palha, & Buckley, 1999).

Outra técnica de ensino é através dos dedos, ou seja, o professor enquanto fala deve usar o dedo para tocar levemente na boca, assim chama a atenção do aluno. Permite observar os movimentos específicos da língua e dos lábios, e se for combinada com batimentos ajuda a criança a identificar o número de sílabas numa palavra ou o número de palavras numa frase (Tien & Hall, 1996).

Quanto à escrita, a sua absorção e execução será facilitada através de algumas atividades de carácter prático (letras de lixa, letras desenhadas no chão, picotar letras no papel, como os indicam os autores (Sampedro et al., 1997).

No que concerne à matemática são apontadas dificuldades muito acentuadas, será necessário motivar a criança para que se esforce e o professor deve aproximar os conteúdos básicos da matemática ao seu quotidiano. Uma forma de atrair e cativar a criança será através de jogos, atividades e tarefas que isolem problemas e desafios, e que permitam a aprendizagem transversal de conceitos e a generalização e consolidação dos mesmos nos ambientes quotidianos dos sujeitos (Cotrim & Ferreira, 2001).

Assim, são aconselhadas atividades que promovam a aprendizagem indo de encontro a objetivos específicos como: ordenar, comparar e categorizar parcelas (Tien & Hall, 1996). A aprendizagem das competências numéricas é aconselhada desde cedo, através da

realização de atividades de sequenciação, contagem e compreensão das quantidades (Cotrim & Ferreira, 2001).

No que respeita às modalidades de desenvolvimento social, durante o processo de aprendizagem, e tendo em conta as potencialidades na área da comunicação, é aconselhado o recurso a atividades que promovam as dinâmicas de grupo. Já considerando a interação com os adultos, Condeço et al. (1999) refere que as crianças com Trissomia 21 apresentam uma tendência para não aceitar a interferência dos adultos, no decurso da realização das tarefas propostas.

O trabalho de grupo pode tornar -se uma modalidade que permite o cumprimento dos currículos e competências específicas das várias disciplinas, mas simultaneamente a adaptação e ajuste das abordagens curriculares às especificidades e perfis de aprendizagem de cada aluno. Esta abordagem permite que cada sujeito progrida de forma particular nas aprendizagens, com ritmos e níveis diferentes de dificuldade ainda que num trabalho de grupo.

Para tal, importa analisar e compreender as necessidades de cada sujeito e conciliar estas com os conteúdos ou objetivos de aprendizagem, de forma a não comprometer o objetivo final do trabalho de grupo. Neste processo é fundamental a distribuição de tarefas e responsabilidades pelos vários elementos, e que não menosprezem o trabalho do outro.

Neste processo de adaptação curricular é de extrema importância realizar ajustes. Segundo (Tien & Hall, 1996), de forma a assegurar uma adaptação constante das necessidades específicas dos alunos e a não comprometer a sua participação nas atividades de aprendizagem propostas. Neste contexto, importa implementar metodologias cuidadas e adaptadas que favoreçam a inclusão dos sujeitos com Trissomia 21 em grupos de alunos, mas que assegurem, simultaneamente, o apoio específico de que eles necessitam.

De acordo com Troncoso & Cerro, (2008) os alunos com Trissomia 21 apresentam, geralmente, dificuldades em trabalhar sozinhos, precisando, muitas vezes, de atenção direta e apoio individualizado e as suas dificuldades de processamento auditivo podem comprometer a compreensão de instruções fornecidas ao grupo.

Contudo, a colocação dos alunos com Trissomia 21 nas escolas do ensino regular que, até então, se encontravam em centros e unidades especializados e segregados, contribuiu para a construção de um novo panorama no qual a coordenação e partilha de recursos e experiências são cruciais.



## 2.1. A Origem dos Contos de Fadas

Há muitos anos, no período em que a humanidade adquiriu a capacidade de se espantar perante o mundo, a vida, o amor e a morte, surgiram mitos, ritos e Contos de Fadas que colocaram aos homens um infinito número de interrogações e respostas. Desde então, os Contos de Fadas perduram no tempo e no espaço vivendo em todas as épocas e civilizações servindo de tema de diversos estudos que, principalmente desde o século XIX, têm ocupado folcloristas, etnólogos, sociólogos, linguistas e psicanalistas.

A origem do Conto perde-se no tempo, ninguém pode determinar a sua origem, também não se pode acreditar que o Conto tenha uma só origem, pois poderá ter surgido ao mesmo tempo em vários lugares, uma vez que é fruto do homem.

Antropólogos e folcloristas têm revelado grande interesse na procura da origem dos Contos de Fadas. As suas investigações levaram-nos, na maioria dos casos, a relacionar com os mitos, a origem dos Contos. O facto de o mesmo Conto aparecer em partes distantes do mundo, entre as quais não se calcula qualquer possibilidade de contacto anterior à sua descoberta, levou Vladimir Propp a investigar a origem do Conto maravilhoso (Contos de Fadas). Ao estudar a forma do Conto maravilhoso, Vladimir Propp concluiu que, embora se possa encontrar uma enorme diversidade de Contos, eles apresentam uma estrutura interna comum.

Dada a sua origem popular, o Conto não tem propriamente um autor. Na realidade, ele constitui uma criação coletiva, dado que cada "contador" lhe introduz inevitavelmente pequenas alterações. Já diz a sabedoria popular que "Quem conta um Conto, acrescenta um ponto" (Góes, 1991).

Por outro lado, os Contos populares a que hoje com frequência acedemos são diferentes daqueles que, durante séculos, foram transmitidos oralmente de geração em geração. Em primeiro lugar, porque o seu registo por escrito implicou necessariamente alguma reelaboração. Em segundo lugar, porque o ato de narração oral era acompanhado por outros códigos de comunicação (a entoação, os movimentos corporais,...) variáveis de contador para contador e irreproduzíveis na escrita (Abromovich, 1997).

No entanto, o interesse dos intelectuais pelo Conto popular surgiu mais explícito a partir do século XVII, quando, em 1697, Charles Perrault publicou a primeira recolha de Contos populares franceses, que incluía histórias tão conhecidas como "A Gata Borralheira", "O Capuchinho Vermelho" e "O Gato das Botas". Esse interesse pela literatura popular

evidenciou - se no século XIX, durante o Romantismo com os trabalhos dos irmãos Grimm, na Alemanha, e Hans Christian Andersen, na Dinamarca.

Atualmente o Conto é uma forma literária reconhecida e utilizada por vários escritores, apesar de, e segundo especialistas, ter nascido entre o povo anônimo. Começou por ser um relato simples de situações imaginárias, destinado a ocupar os momentos de ócio. Para as crianças de hoje, os Contos são um instrumento que lhes permite criar.

As crianças são detentoras de um espírito inventivo e imaginativo que tem de ser gerido e aproveitado pelo adulto, elas necessitam de estimular a imaginação, desenvolver o intelecto, esclarecer as suas emoções, reconhecer as suas angústias e, simultaneamente encontrarem soluções para os problemas que as afetam, daí e segundo Bettelheim advém a importância dos Contos de Fadas. Segundo Traça (1992), o desenvolvimento da imaginação é um fator fundamental no desenvolvimento da criança. Jean (1991), acrescenta que os Contos têm uma função pedagógica primordial, porque eles ensinam a construir o imaginário que todos nós somos.

Os Contos de Fadas, geralmente são detentores de grande qualidade literária, e portadores de mensagens que ajudam as crianças a compreender o mundo complexo que irão ter que enfrentar na fase adulta (Traça, 1992). Apela ao fantástico e ao maravilhoso, levam-nos a reconhecê-los como fenómenos humanos e culturais, e autênticas formas de arte. De acordo com Bettelheim, os Contos de Fadas ajudam as crianças a descobrir um sentido para a vida e, orientando-as no seu mundo do imaginário, transformam-se em instrumentos de grande poder. Simbolizam o nosso caminho pessoal de desenvolvimento, apresentam-nos as situações difíceis de escolha que vamos enfrentando durante a vida. Sendo assim, as crianças extraem das suas narrativas o que podem aproveitar para responder às suas necessidades.

Sendo transversais às culturas, ao tempo e ao espaço, poderão transportar, no fantástico e no maravilhoso a sua essência que não se modifica, apenas se adapta, e que é assimilado de forma semelhante por crianças de todo o mundo e de todas as condições sociais.

Normalmente, as crianças ficam verdadeiramente encantadas quando ouvem Contos de Fadas. Tal como nas obras de arte, a mensagem que deles se retira é individual, variando de pessoa para pessoa de acordo com o momento de vida que se está a atravessar, com os interesses e até mesmo com as opções estéticas de cada um e as vivências culturais. “Os Contos de Fadas, tal como as verdadeiras obras de arte, possuem uma riqueza e uma profundidade tão variadas que transcendem de longe o que o exame discursivo mais metuculoso pode deles extrair” (Bettelheim, 1991). A justificação e valor do Conto de fadas

provêm da função que estes podem exercer relativamente à criança. Os Contos de Fadas transportam os conflitos interiores das crianças assim como as suas possíveis soluções, podendo levar ao reconhecimento e superação dos problemas.

Ao criar uma situação hipotética do real, o Conto permite à criança um primeiro contacto com problemas e factos que se prendem diretamente com o seu universo. Mas numa análise mais profunda alarga às experiências de vida, permite o contacto com diferentes pontos de vista, e formas de encarar e resolver problemas, com temas essenciais ligados ao eu. O facto de encontrarmos quase sempre uma criança no centro do conflito e de esta se desenrolar de acordo com o seu ponto de vista provoca um maior interesse da criança pelo Conto (Traça, 1992).

As histórias que focam mais a observação do quotidiano, onde se encontram o universo da infância e o ambiente familiar constituem, no entanto, o núcleo mais significativo do Conto para crianças. Aí se cruzam vários aspetos, como as histórias de crescimento (Abromovich, 1997).

As crianças educadas sem canções, sem Contos, sem poesia, são crianças espiritualmente mais pobres do que as outras. Segundo Bryant (in Traça, 1992), a função essencial do Conto na educação é dar alegria, na alegria e pela alegria, excitar e alimentar o espírito. Para Discini (2002), os Contos são como grandes mentiras, que têm dentro grandes verdades, e os que as encontram são os verdadeiros ouvintes. De acordo com Traça (1992) “os Contos fazem sonhar e alimentar a alma”

## **2.2. Psicanálise do Conto de Fadas: A obra de Bruno Bettelheim**

Considerando que os Contos de Fadas atingem diretamente o inconsciente humano e sobre ele atuam, contribuindo para ordenar a desordem interior e possibilitar o acesso à felicidade, Bruno Bettelheim apresenta-nos uma obra, a Psicanálise dos Contos, tornando-se uma referência para a interpretação dos Contos de Fadas. Mostrar o Conto de Fadas como algo que vem contribuir para dar sentido às nossas vidas, particularmente à vida das crianças, parece ser a grande contribuição desta obra, atribuindo ao Conto um valor e um sentido que até aí nunca tinha sido reconhecido.

Atualmente, é quase impensável falar das vantagens dos Contos de Fadas na formação das crianças sem se fazer uma referência à contribuição de Bruno Bettelheim que proporcionou uma visão da importância que os Contos assumem na educação das crianças de todo o mundo, pela diversidade dos temas que trata, dando soluções para a maioria dos problemas que se apresentam na existência humana como, por exemplo, a solidão e a tristeza,

ajudando as crianças a encontrarem um sentido para a vida e tornando-a capaz de enfrentar os problemas que lhe vão surgindo ao longo da mesma.

Os Contos de Fadas ajudam as crianças a elaborarem, em fantasia, as pressões do seu inconsciente. Falam numa linguagem de símbolos e não da realidade de todos os dias. A lógica e a causalidade normais são suspensas (Bettelheim, 1991).

Os sonhos das crianças têm menor complexidade do que os dos adultos, por isso, elas precisam mais dos Contos de Fadas para organizarem os seus conflitos inconscientes. O Conto ajuda a controlar a realidade, resolvendo os problemas inconscientes que afligem as crianças. Eles são importantes pela experiência interior que proporcionam (Bettelheim, 1991).

Bruno Bettelheim conclui que o que é mais importante para dar sentido à vida de uma criança é, antes de mais, a relação que estabelece com os pais, em segundo lugar, a herança cultural cuja informação poderá passar, em grande parte, através da literatura. Mas, para Bettelheim, nem toda a literatura contém os elementos que satisfaçam estas condições. Nos Contos de Fadas, a criança pode encontrar respostas para diversos problemas; ajuda-as a desenvolver a inteligência, a imaginação, a resolver as suas angústias e arranjar soluções para os problemas que as afetam e simultaneamente oferece-lhes confiança em si própria e no futuro.

Para a criança é de extrema importância a organização interna, dada a quantidade de sentimentos contraditórios que coabitam consigo, (amor e ódio, desejo e medo, inteligência e estupidez, bondade e maldade), que ela isoladamente não consegue integrar numa mesma personalidade. Porém, será esta integração equilibrada que lhe possibilitará atingir a felicidade. Esta integração não deverá ser conseguida à custa da repressão de um dos aspetos da personalidade da criança, pois só a cooperação de todos esses aspetos pode torná-la senhora do seu destino e permitir-lhe o êxito.

Contribuindo para a integração destes diferentes aspetos, os Contos de Fadas apresentam exemplos de vários irmãos que partem de casa com percursos semelhantes mas com modos de atuação diferentes como é o caso de “Os três porquinhos” (Bettelheim, 1991). Simbolizando, cada um deles, um aspeto da personalidade individual, depois de um percurso acidentado, acaba por triunfar o mais forte, percebendo-se que se trata de uma única personagem que, ao integrar os diferentes aspetos da sua personalidade com trabalho, com sofrimento, com um sério crescimento interior, consegue vencer todas as dificuldades que a vida apresenta, e acaba finalmente feliz.

Por vezes, a mesma personagem enfrenta separadamente diferentes problemas que simbolizam aspetos da personalidade, vai-os assimilando um a um até conseguir a plena integração e maturidade. No entanto, este caminho duro de integração para Bettelheim abre portas à felicidade, e esta só é atingida quando se atinge a plena maturidade.

Contudo, a plena maturidade não se atinge sem antes serem resolvidos os conflitos internos que, segundo a Psicanálise e Bettelheim, caracterizam o desenvolvimento humano. Estes conflitos são experiências dolorosas e confusas, através das quais a criança se torna verdadeiramente ela própria, se conseguir separar-se dos pais.

Os Contos de Fadas fornecem as fantasias que ajudam as crianças a resolver estes conflitos e a ter boas relações, na realidade, com ambos os pais. As fantasias da criança são os seus pensamentos. “Os Contos de Fadas são a nossa herança comum de fantasia” (Bettelheim, 1991). Ela precisa das fantasias do herói com quem se identifica para vencer as dificuldades que a vida lhe apresenta.

A Psicanálise considera que a angústia da separação é o maior receio do Homem e é tanto maior quanto mais pequenos formos e conseqüentemente menos preparados estivermos para conseguir sobreviver ao abandono. Muitos Contos de Fadas fazem o herói conviver com um amigo ou alguém que lhe dá a garantia de nunca ser abandonado. Muitos Contos finalizam com a expressão “E foram felizes para sempre”.

Os Contos de Fadas, sendo uma história com sentido, permitem transmitir as vantagens de um comportamento moral. A vitória final do herói constitui a grande moralidade dos Contos de Fadas: a vida apresenta-nos grandes dificuldades, mas, lutando com coragem e determinação, acabaremos por vencer. O herói do Conto de Fadas faz o seu percurso praticamente isolado e vai recebendo a ajuda de auxiliares mágicos que o levam a ultrapassar as dificuldades.

Através da identificação com o herói, a criança vive momentos de recuperação de um grande desespero, escapa de perigos, mas, acima de tudo, consola-se com um final feliz que lhe devolve o sentimento de que a justiça foi feita. Os problemas que o herói enfrenta representam conflitos internos que parecem incompreensíveis, mas que acabam sempre numa solução feliz.

O Conto de Fadas, também oferece a vivência de sérias tensões interiores, de uma maneira que a criança inconscientemente compreende. Contudo, fornece também exemplos de solução para as dificuldades apresentadas. A criança acredita que é possível encontrar um caminho como o herói do Conto o encontrou e, como ele, também consegue enfrentar

dificuldades. As crianças crescem e alcançam sentido para a sua vida e confiança nelas próprias, não porque alguém lhe explicou qual o sentido da sua vida, mas porque ela o encontrou sozinha ao resolver os seus próprios problemas. “A criança precisa muito especialmente de sugestões, em forma simbólica, sobre como lidar com estes obstáculos para chegar sem riscos à maturidade” (Bettelheim, 1991).

Tanto a maldade como a virtude encontram-se presentes nos Contos de Fadas. Na vida real, as qualidades e defeitos coexistem em todas as pessoas. As personagens dos Contos de Fadas ou têm qualidades ou têm defeitos, não existem personagens com qualidades e defeitos em simultâneo. Cada personagem é extraordinariamente bela ou horrivelmente feia, é extremamente boa ou má. Estas personagens facilitam, à criança, uma melhor distinção entre o bem e o mal e a identificação com as personagens boas, normalmente com o herói do Conto.

Através da identificação, a criança transporta para si os problemas e angústias da personagem com a qual se identifica. É assim, através desta identificação, que passa o conteúdo moral do Conto. A criança não adere a este conteúdo pela mensagem moral, mas pela simpatia do personagem bom com o qual se identifica, vivendo com ele todas as suas lutas, todas as suas derrotas ou a sua vitória final.

Bettelheim considera que o Conto poderá exercer um papel fundamental na construção da personalidade da criança, que é, muitas vezes, um processo duro e difícil. Através dos Contos, por se referirem a problemas interiores e sugerirem soluções simples, a criança terá oportunidade de construir uma personalidade repleta de recursos interiores que a dotará com capacidades para enfrentar os problemas e as adversidades que a vida lhe apresentará.

Os Contos de Fadas não omitem à criança aquilo que mais a perturba, as suas angústias ou as suas fantasias. Eles apresentam o lado bom e o lado difícil da vida confrontando a criança com os problemas elementares e universais que fazem parte da humanidade. Contudo, Bettelheim defende que devemos munir as crianças com recursos interiores que lhes permitam enfrentar os problemas e sair vencedoras. Tendo como exemplo os “Três Porquinhos”, os Contos de Fadas ensinam-nos que devemos aceitar as frustrações para obter as recompensas, a sermos persistentes e a compreendermos as vantagens do crescimento.

Por isso, as adaptações moralizantes dos Contos ou o medo do adulto em contar certos episódios quando esta a ler em voz alta para a criança, tornam o texto sem significado para ela. Neste sentido, (Abromovich, 1997) recomenda: “Se o adulto não tiver condições

emocionais para contar a história inteira, com todos os seus elementos, suas facetas de crueldade, de angústia, então é melhor dar outro livro para a criança ler...”.

Porém, se não cabe ao adulto que conta a história modificá-la, também não deve fazer a interpretação da história pela e para a criança. Para Bettelheim (1991) “explicar à criança porque um Conto de Fadas é tão cativante para ela destrói, acima de tudo, o encantamento da história, que depende, em grau considerável, da criança não saber absolutamente porque está maravilhada. E ao lado do confisco desse poder de encantar vai também uma perda do potencial da história em ajudar a criança a lutar por si só e dominar exclusivamente o problema que fez a história significativa para ela”.

Os Contos dão sugestões sobre como lidar com os obstáculos que a vida apresenta, em forma simbólica, que a criança é capaz de apreender, o que permitirá à criança chegar à maturidade sem riscos. É produtor de sentimentos positivos, de esperança no futuro e de fé, e apesar de todas as dificuldades, sempre acaba bem e os bons vencem sempre. O sentimento de que é possível ser bem-sucedido na vida possibilita encarar a vida com segurança, enfrentar e vencer as dificuldades, em vez do sentimento pessimista de derrota.

O desfecho mais comum dos Contos de Fadas é, normalmente, um casamento com a promessa de viverem felizes para sempre. Este final leva a criança à procura do verdadeiro amor adulto, pois através da ligação afetiva com outra pessoa atingiremos a suprema segurança emocional. Só isto pode afastar o medo da morte, e pode torná-la capaz de escapar à angústia da separação. Contudo, o final feliz não será possível se a pessoa se agarrar demasiado à mãe: “Se tentarmos escapar à angústia da separação e da morte agarrando-nos desesperadamente aos nossos pais, acabaremos por ser cruelmente postos na rua, como Hansel e Gretel” (Bettelheim, 1991).

Os Contos de Fadas ajudam a criança a ter noção dos problemas da vida. Simplificando todas as situações, expõe os problemas de forma concreta e imediata, e tornando assim o problema menos confuso e mais acessível ao espírito da criança. Todavia, a maldade e a virtude encontram-se presentes nos Contos de Fadas.

Em síntese, a obra de Bettelheim aponta as vantagens dos Contos de Fadas que, pelas suas características ajudam a criança a descobrir a sua identidade, a conhecer melhor o mundo que a rodeia, a formar a sua filosofia de vida, a identificar algumas pistas que contribuam para a resolução dos seus problemas e a desenvolver uma personalidade sã, capaz de responder aos desafios da vida e de abrir portas à felicidade.

### **2.3. O imaginário e o Conto de Fadas na Educação**

Os Contos de Fadas existem há milénios, na verdade, ainda hoje, surgem novas edições de Contos de Fadas, mas continuam a ter o poder mágico sob as crianças, de a despertar mesmo perante um mundo repleto de brinquedos e maravilhas tecnológicas.

Através da oralidade ou escrita, os Contos permitem que crianças alcancem estratégias para se posicionarem e compreenderem o mundo que as rodeia. Aprendidos na infância, fornecem significados, e dão forma às figuras e aos conflitos com que o homem se confronta no seu dia-a-dia.

As respostas dadas pelos Contos de Fadas sugerem soluções sem nunca serem dogmáticas, abrindo possíveis caminhos, através da reflexão sobre situações que possam surgir. Especialmente os Contos de Fadas deixam à criança a decisão de aplicar a fantasia a si própria, na sequência do que a história revela sobre a vida e a natureza humana (Calvino, 1999).

Assim, os Contos de Fadas vão de encontro com o pensamento da criança e com aquilo que ela vive no momento e é por isso que o Conto de Fadas é para ela tão convincente. Ela pode obter muito mais conforto de um Conto de Fadas do que dos esforços intelectuais e racionais dos adultos para a tranquilizarem, confiando no que eles dizem porque a visão do mundo relatada no Conto esta de acordo com o seu pensamento (Bettelheim, 1991).

Segundo Bettelheim (1991) “Seja qual for a nossa idade, só uma história que seja conforme com os princípios subjacentes ao nosso pensamento tem força para nos convencer”.

Bachelard (1986) refere que a fantasia é como a renovação da personalidade, porque esta é aberta, cheia de possibilidades e marcada por uma vantajosa instabilidade. De acordo com este pensador, depreendemos que a criança tem absoluta necessidade de acreditar num futuro seguro, pacífico e significativo.

Conhecer o mundo, ou seja, a realidade que nos rodeia passa pela imaginação, uma vez que a criança pode aprender tudo acerca do mundo através da sua função imaginante, que lhe possibilita integrar as imagens reais num saber que vai crescendo e sendo sedimentado pela ordenação lógica e funcional. Assim, a imaginação da criança constitui um importante fator de análise da realidade devido às imensas possibilidades que esta lhe proporciona, ou seja, através da imaginação a criança pode construir a sua personalidade. Não quer isto dizer que a imaginação anula a consciência do mundo que a rodeia, no entanto, fornece-lhe mecanismos para ultrapassar os obstáculos constantes, dando-lhe a capacidade de recriar um passado/presente.

É na articulação do imaginário com o espírito crítico que deve investir a ação educativa, já que qualquer um dos dois é essencial para a capacidade de intervenção no real e sua modificação, no caminho para a criação de condições que nos permitam viver felizes para sempre. O professor deverá, então, desenvolver atividades que levam à crítica e reflexão acerca do mundo, criando condições de transformação da realidade. Deve valorizar o confronto de opiniões diferentes, pois esse confronto estimula o raciocínio, a linguagem oral através do desenvolvimento da capacidade de argumentação, o espírito crítico e a imaginação, na busca de soluções ainda não inventadas.

Os Contos de Fadas são um meio privilegiado para proporcionar viagens maravilhosas no fantástico mundo do imaginário. “Imaginar é também recriar a realidade” (Abromovich, 1997). Contudo, o recurso à fantasia torna a caminhada da criança mais fácil.

Os Contos tornam possível o afastamento do real através da criação de um mundo de fantasia, respondendo à necessidade de fuga que a criança sente, ou porque a realidade é demasiado assustadora ou porque o imaginário é o caminho que leva à descoberta e ao sonho. Os Contos ultrapassam o possível e entram no campo do imaginário abrindo caminho para a concretização do sonho. Enriquecem a formação do indivíduo, um indivíduo criativo e imaginativo capaz de fundar um mundo segundo os seus princípios, aliado à preocupação com o futuro da humanidade.

A imaginação e o sonho propiciam o acesso a um mundo melhor que terá, necessariamente, que ser sonhado antes de ser conseguido.

Os Contos de Fadas permitem um contacto direto com o mundo da fantasia permitindo o desenvolvimento da imaginação, fator que assume um importante papel no desenvolvimento da criança aumentando a sua capacidade de compreender o mundo exterior e desenvolvendo a personalidade de forma equilibrada. O diálogo que a criança estabelece com o mundo exterior, o mundo dos objetos e das pessoas, experimentando, descobrindo, levantando interrogações, tomando consciência das suas possibilidades e dos seus limites, leva-a a situações que ela tem dificuldade em resolver. Nestas situações, a criança recorre à imaginação, ao sonho ou à fantasia, na tentativa de encontrar uma resposta. Cabe, à escola o desafio de promover situações que levem a criança a procurar o entendimento do mundo e de si mesma, o que a levará a recorrer à imaginação e ao desenvolvimento do espírito crítico.

Estas histórias resistiram ao tempo, permanecendo belas, encantatórias, surpreendentes, satisfazendo a fantasia, mas contendo, de modo diluído, filosofia moral e deveres profundos (Barreto, 2002). Como tal, devem ser postas ao serviço da escola. Pois, os Contos além de

estimulem a imaginação ou promover o espírito crítico, transportam consigo um conjunto de fatores muito alargado como informar, educar, combater desvios de comportamento, satisfazer a fantasia ou suscitar recompensa que tem direito a ocupar um lugar de destaque entre a comunidade educativa.

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

---

---

### **Capítulo 3. Enquadramento Metodológico**

Apresentada a revisão da literatura e respetiva fundamentação teórica relacionada com a temática em estudo neste projeto de investigação, fica reforçada a relevância e impacto que a leitura e análise dos Contos de Fadas têm nas crianças, sejam estas portadoras ou não de deficiências físicas e ou cognitivas, em concreto com Trissomia 21.

Tendo em conta as perspetivas teóricas apresentadas anteriormente, apresentamos de seguida o enquadramento metodológico que orientou o processo de investigação. Na secção 3.1, apresenta-se o problema de investigação seguida das questões de investigação e objetivos (secção 3.2), que se pretendem alcançar com este projeto de investigação.

Na secção 3.3, é introduzida e fundamentada a escolha da metodologia de investigação e respetivas etapas seguidas no processo de investigação.

A concluir este capítulo de enquadramento metodológico, é apresentada a caracterização da população deste estudo (secção 3.4).

### **3.1. Problema de Investigação**

Desde os primeiros momentos da nossa existência aprendemos que para satisfazer as nossas necessidades é necessário comunicar, inicialmente através do choro e berros, mais tarde através de palavras e ações. Neste processo de aprendizagem enquanto crianças, aprendemos que alguns dos nossos desejos não são satisfeitos e como forma de lidar com tais frustrações começamos a fantasiar e a desejar. Muitas dessas fantasias ocorrem através de sonhos, jogos, ou através dos Contos de Fadas.

Tais fantasias não são mais do que os desejos inconscientes da criança. Recorrendo a este imaginário, começamos desde tenra idade a compreender o mundo que nos rodeia, isto é, aprendemos a viver em sociedade, a assimilar quando devemos recuar ou avançar perante determinada realidade.

Através dos Contos de Fadas a criança identifica-se com a história ou com as personagens ganhando, assim competências para se colocar no lugar do outro, o que permite em certa medida abandonar o egocentrismo característico da criança e evoluir para uma vida adulta em sociedade. Bettelheim afirma mesmo que “O Conto de Fadas faz com que a fantasia se torne realidade”.

Todos os seres humanos são únicos, com características próprias, seja ao nível físico, psicológico ou cognitivo. Desta multiplicidade de características distintivas do ser humano destaca-se no contexto deste estudo as características específicas provocadas pela Trissomia 21. Esta patologia provoca um atraso no desenvolvimento intelectual e características físicas próprias e únicas.

Diversos trabalhos científicos, demonstram a existência de uma grande variabilidade individual entre as pessoas com Trissomia 21, apesar de apresentarem uma série de características comuns entre si e também com outras pessoas com outro tipo de deficiência (Troncoso & Cerro, 2008).

Considerando a importância dos Contos de Fadas em crianças com Trissomia 21 relatada por (Troncoso & Cerro, 2008), em particular para os aspectos relacionados com a aprendizagem, a leitura e compreensão, surgiu o interesse pela compreensão de qual o impacto que os Contos de Fadas teriam no comportamento, desenvolvimento e assimilação de valores morais e sociais em crianças com Trissomia 21.

Com base nesta problemática desenvolveu-se um projeto de investigação com o título “A Importância dos Contos de Fadas para as crianças com Trissomia 21 – Um estudo de Caso” (Melo, 2011). Este estudo incidiu particularmente na importância do imaginário e do sonho manifesto nos Contos, como elemento estruturante na formação da identidade da criança e na procura de valores, nomeadamente para as crianças com Trissomia 21.

Tendo em conta a problemática referida, e a importância e pertinência do tema, desenvolveu-se este projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial, ampliando o universo de estudo a uma criança sem qualquer síndrome com o intuito de reforçar a validação ou rejeição das conclusões obtidas no primeiro estudo realizado, em 2011. Em simultâneo e por comparação este trabalho pretende estudar o impacto que os Contos de Fadas têm no comportamento, desenvolvimento e assimilação de valores morais nas crianças com e sem Trissomia 21.

### **3.2. Objetivos e Questões de Investigação**

As evidências apresentadas pela comunidade académica e profissional, apresentadas na componente teórica desta dissertação, suportam a motivação inicial para a realização deste trabalho de investigação.

Na sequência da análise teórica do trabalho relacionado com a temática em estudo, assim como o contacto enquanto docente com as realidades abordadas e, tendo consciência da pertinência e importância que estudos como estes sejam desenvolvidos para a eventual melhoria e minimização das dificuldades de aprendizagem do mundo que rodeia crianças com estas especificidades, elegeu-se como objetivo fundamental deste estudo empírico o seguinte:

Analisar e compreender o impacto e influência dos Contos de Fadas na formação da identidade/personalidade das crianças com Trissomia 21 comparativamente com crianças sem qualquer síndrome associado.

Devidamente enquadrado com o objetivo geral desta investigação propõem-se ainda um conjunto de três objetivos específicos que se pretendem alcançar no decurso deste projeto de investigação, a saber:

- Compreender a necessidade e importância da fantasia na criança;
- Utilizar instrumentos de apoio que ajudem a desenvolver a criatividade e imaginação da criança;
- Observar o nível de compreensão (por parte das crianças em estudo) dos dramas presentes nos Contos de Fada utilizados.

Face aos objetivos propostos, julgamos que fica claro a abrangência que se pretende alcançar neste estudo, ao incluir no mesmo, crianças com características distintas, isto é, com e sem Trissomia 21. A natureza do problema descrito e a situação atual dos trabalhos de investigação relacionados conduziram à formulação da seguinte questão de investigação:

**A interiorização dos valores morais dos Contos de Fadas pelas crianças é um problema cromossomático ou social?**

Para (Quivy & Campenhoudt, 1992), uma hipótese apresenta-se como uma resposta provisória à pergunta de partida de determinada investigação, para conhecer a importância da resposta é necessário confrontá-la com dados de observação, de forma a averiguar se a hipótese é confirmada ou infirmada pelos factos recolhidos. Para estes autores, uma hipótese normalmente não responde totalmente a um problema que se apresente.

Deste modo para auxiliar na resposta a dar à questão de investigação principal, parecem-nos pertinentes a formulação das seguintes hipóteses:

- a) Os Contos de Fadas para as crianças com Trissomia 21 são uma forma de transmissão de valores.
- b) Os Contos de Fadas para as crianças sem síndrome são uma forma de transmissão de valores.
- c) Os Contos de Fadas para as crianças com Trissomia 21 são mero entretenimento.
- d) Os Contos de Fadas para as crianças sem síndrome são mero entretenimento.

Se as hipóteses forem comprovadas, iremos ao encontro das fundamentações de Bettelheim, “Os Contos de Fadas deixam à fantasia da criança a decisão se deve (ou como deve) aplicar a si própria o que a história revela sobre a vida e a natureza humana”. Os

Contos de Fadas apelam à imaginação da criança, e cabe à criança decidir se aplica à sua vida qualquer Conto de Fadas, ou apenas se deixa impressionar pelos relatos fantásticos e maravilhosos.

### **3.3. Metodologia de Investigação**

Em qualquer projeto de investigação, a definição da abordagem metodológica é fundamental para o desenvolvimento do trabalho do investigador, ao auxiliar na identificação e enquadramento das atividades a desenvolver e simultaneamente esclarecendo o modo de obter, tratar, representar e interpretar os dados da investigação e como os seus resultados serão medidos e avaliados. A escolha desses métodos é feita em função do âmbito e natureza do problema e dos meios acessíveis ao investigador.

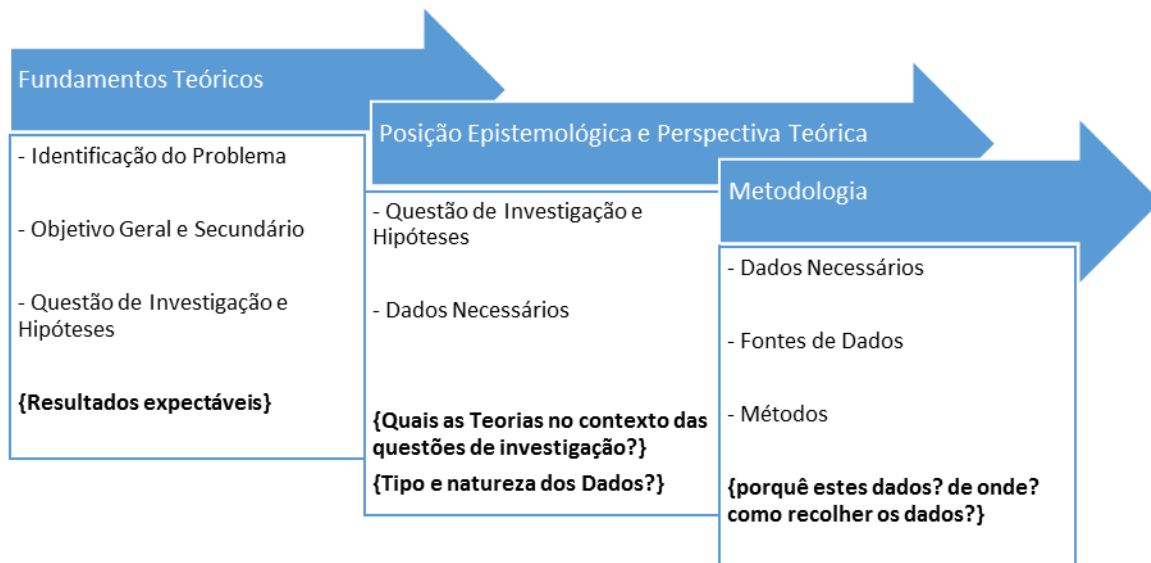
Independentemente da abordagem de investigação esta deve seguir um determinado paradigma, filosofia ou epistemologia. Apesar da tendência natural do investigador para selecionar o método de recolha de dados e a partir desta decisão inicia o seu trabalho, a escolha dos métodos será influenciada pela metodologia de investigação escolhida, por sua vez a metodologia é influenciada pelas perspetivas teóricas influenciadas pela posição epistemológica do investigador. A relação existente entre epistemologia, perspetiva teórica, metodologia e métodos é sugerida por (Crotty, 1998).

A multiplicidade de abordagens na investigação implica que o investigador tenha a perceção das implicações das suas escolhas, incluindo o modo como escolhe o método para recolha e análise dos dados (Baroudi & Orlikowski, 1991). Na visão de (Avison & Fitzgerald, 2012) um dos aspetos mais importantes na escolha dos métodos de investigação prende-se com a sua adequação às questões de investigação e a sua correta aplicação.

#### **3.3.1. Desenho da Investigação como Parte Integrante do Processo de Investigação**

Investigar não é um evento discreto mas antes um processo composto por fases ou, diferentes tipos de atividades, que predominam em momentos distintos, pelo que métodos de investigação são mais úteis para umas funções do que outros, assim a combinação de abordagens distintas podem ser necessárias para fornecer uma maior compreensão dos resultados da investigação (Mingers, 2001). O desenho da investigação é uma parte integrante do processo de investigação, uma vez que envolve refletir todo o processo, reconhecer e agir sobre os catalisadores e componentes fundamentais do projeto.

Apresenta-se na Figura 1 a abordagem adotada neste trabalho



**Figura 1 – Desenho da Investigação**

A investigação iniciou-se com uma etapa inicial de estudo dos fundamentos teóricos da temática, através da realização de uma revisão da literatura, que resultou na identificação do problema de investigação a partir do qual se definiram os objetivos, questões de investigação e hipóteses conducentes à sua resolução. Para responder às questões de investigação é necessário um conjunto particular de informação e de dados (qual o tipo e natureza dos dados), é nesta fase que se reflete sobre os possíveis métodos de recolha de dados (onde, quem, quais, como) e sobre a estratégia ou metodologia que suporta cada um desses métodos.

A ligação entre os componentes representados na Figura 1 seguem a visão de (Crotty, 1998) que defende uma relação entre métodos (técnicas e procedimentos) e a escolha da metodologia (estratégia, planos de ação) suportada pela perspectiva teórica (posição filosófica) que fundamentalmente deriva da epistemologia (teoria do conhecimento).

Em síntese as ligações lógicas entre estes elementos garantem que o problema de investigação, os objetivos e as questões de investigação são suportadas por todo o desenho do processo de investigação.

Compreendida a realidade em que se enquadra o problema de investigação (secção 3.1), o próximo passo é obter conhecimento sobre o próprio problema. Começam aqui os aspetos epistemológicos, ou seja, as questões que discutem a natureza da relação entre o que se sabe, ou se pode vir a saber, e o que é possível saber.

Para compreender a importância e influência dos Contos de Fadas nas crianças, é fundamental interagir e escutar as mesmas, pois elas irão transmitir a sua opinião e perspectiva acerca das atividades realizadas. Tendo em consideração esta perspectiva dos factos a posição epistemológica mais adequada para esta investigação é uma posição Construcionista, onde o conhecimento é construído com a informação fornecida pelas crianças intervenientes no estudo.

Tipicamente os métodos de investigação podem classificar-se segundo diversas abordagens, sendo frequentemente utilizados os termos “métodos de investigação qualitativa” e “métodos de investigação quantitativa”. Os métodos qualitativos adequam-se para dar resposta a aspetos sociais e a integração de entidades no meio que as rodeiam, onde a quantificação pode ser difícil de alcançar, ao contrário dos métodos quantitativos que se baseiam na modelação matemática, experiências laboratoriais ou especificações formais.

Sendo o objeto de estudo ligado ao Conto de Fadas e sendo o Conto de Fadas habitado pelo simbólico, pelo fantástico e pelo maravilhoso, portanto, de ordem completamente subjetiva, considera-se que o método de investigação qualitativo é o caminho pois permite uma maior aproximação entre o investigador e o objeto de estudo, possibilitando assim, atingir resultados com maior profundidade e veracidade. Os Contos de Fadas são autênticas obras de arte, capazes de nos envolver na história, de nos estimular a mente e de nos sensibilizar com a aventura dos seus personagens. Do mesmo modo que as obras de arte, os Contos detêm aspetos que fogem ao alcance do quantitativo provocando sentimentos capazes de comover os que se colocam diante das suas narrativas.

Como se pretende fazer uma análise descritiva da forma como as crianças com Trissomia 21 e as crianças sem qualquer síndrome assimilam os valores morais e sociais num contexto em que são expostos aos temas dos Contos de Fadas, e em simultâneo compreender se existem diferenças entre estes dois universos em estudo, optou-se por recorrer a um método de investigação qualitativo.

### **3.3.2. Estudo de Caso como Metodologia de Investigação**

A diversidade de métodos existentes para recolha, análise, interpretação e apresentação de dados observados num projeto de investigação, permite-nos considerar o Estudo de Caso como uma metodologia de investigação.

Segundo Barros & Lehfel'd (2000), a terminologia “estudo de caso” surge como uma forma de análise aprofundada de um caso individual de uma certa patologia. O estudo de caso é um processo de investigação empírica através do qual se pretende estudar um fenómeno (caso). O seu uso é recomendado quando as fronteiras entre o caso em estudo e o contexto

em que ele ocorre não são nitidamente visíveis. Daí que Yin (1994) considere que é difícil isolar o fenômeno em estudo do contexto em que ocorre, por isso, normalmente é necessário usar variadas fontes de recolha de dados e posteriormente cruzar a informação recolhida.

Para isso, o investigador analisa profundamente o caso em estudo no seu contexto real, munindo-se sempre que possível de uma diversidade de fontes de dados (inquéritos, entrevistas, observações, documentos, registos escritos, diários de campo, fotografias, registos audiovisuais, testemunhos) (Yin, 1994).

Para Gil (2002) “Os propósitos de um estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global dos problemas ou de identificar possíveis fatores que influenciem ou são por ele influenciados”.

Em contraponto existem vários autores que apresentam alguma resistência na aceitação dos casos de estudo como uma metodologia de investigação, a título de exemplo, para Ludke & André (1986), existe a probabilidade de uma generalização por parte dos leitores, isto é existe o risco do leitor comparar aspetos e resultados que são concretos e específicos de um caso em particular com outros casos distintos, correndo assim o risco de generalizar as conclusões que são apenas de um caso particular.

No entanto estas linhas de pensamento, não têm impedido o aparecimento crescente de projetos de investigação que recorrem a esta metodologia de investigação, segundo Yin (1994) o estudo de caso tem vindo a ganhar relevância e popularidade crescente em particular no contexto de investigação educativa.

Na sua essência a metodologia de estudo de caso, herda as características da investigação qualitativa, este é o entendimento dominante entre autores que abordam a metodologia dos estudos de caso. Assim o estudo de caso enquadra-se num processo constituído pelas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos (Latorre, 2003).

Fundamentado nos argumentos anteriores, optou-se neste trabalho de investigação por uma metodologia baseada num estudo de caso. A opção por esta metodologia vem de encontro à necessidade de realizar uma análise descritiva da forma como as alunas reagem ou interagem com os encantamentos e fantasias presentes nos Contos de Fadas.

Tal como foi referenciado anteriormente, este trabalho de investigação resulta da evolução de um primeiro estudo de caso único realizado pela autora em (Melo, 2011). Esta abordagem é na nossa opinião possível e fundamentada por (Bogdan & Biklen, 1994) que refere que

alguns estudos de caso começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos.

Assim sendo e seguindo os critérios de classificação de (Yin, 1994) o nosso estudo de caso é um estudo de caso múltiplo e do tipo descritivo, isto é, o estudo é realizado com duas crianças (casos) distintas e procura descrever de forma completa o fenómeno inserido no seu contexto.

Segundo a classificação de (Stake, 1999), o caso de estudo apresentado neste projeto é um caso de estudo intrínseco, isto é, o interesse desta investigação, recai sobre o caso particular, importou aqui compreender exclusivamente o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes.

### **3.3.3. Etapas do Processo de Investigação**

Em qualquer abordagem de investigação qualitativa, e em particular numa metodologia de caso de estudo, para alcançar os objetivos propostos, o investigador deve proceder a uma análise do caso em estudo no seu contexto real, procurando munir-se de uma diversidade de fontes de dados que permitam compreender em profundidade o caso.

Ao longo das observações o investigador deve registar os acontecimentos e os episódios relevantes, que relatem os principais aspetos dos factos observados, de modo a tornar possível uma descrição da situação para análise posterior. São vários os instrumentos a que o investigador pode recorrer para registar as diferentes fases do processo de investigação, nomeadamente, através do registo vídeo e áudio, documentos diversos, ou em último recurso o próprio investigador que irá posteriormente interpretar os dados recolhidos.

Neste estudo de caso múltiplo o investigador optou por uma presença e contacto direto com as alunas em estudo, o que permitiu uma participação mais ativa nas diversas situações e simultaneamente termos uma posição privilegiada como observador dos comentários, observações e intervenções das alunas durante as atividades do estudo.

Por forma a responder às questões de investigação deste projeto, optamos pela realização de várias sessões para recolha de dados, em cada uma destas sessões propusemos às alunas um conjunto de atividades que motivassem as discentes, e simultaneamente lhes despertassem, o prazer pela leitura dos Contos de Fadas, permitindo a concretização das tarefas de uma forma o mais natural possível, de modo a não adulterar os dados que se pretendiam obter.

Em cada uma das sessões realizadas foram apresentados às alunas diferentes Contos de Fadas, nomeadamente, O Capuchinho Vermelho, Os Três Porquinhos e uma fábula, A Lebre e a Tartaruga.

A fim de se recolherem os dados para análise posterior e simultaneamente possuir registos das referidas atividades, foi proposta a leitura das diferentes narrativas, e de modo a compreender a interpretação que cada uma das alunas fazia dessa leitura, foi sugerida uma resposta escrita a um conjunto de questões previamente preparadas em fichas de trabalho. Para diversificar os instrumentos foi sugerido o desenho dos acontecimentos mais marcantes da história e uma pequena composição assumindo as alunas, o papel de protagonistas.

As observações para recolha de dados ocorreram, sensivelmente por um período de oito semanas, com duas sessões semanais com a duração de noventa minutos cada. Além dos instrumentos de recolha de dados referidos anteriormente foram consultados o plano educativo individual e o registo bibliográfico de cada uma das alunas, (anexo 1), (anexo 2) e (anexo 3) assim como recolha de informação através de diálogos informais com os Encarregados de Educação, Professoras e Professora de Educação Especial.

Os dados recolhidos e que serão apresentados posteriormente foram analisados, interpretados e descritos de forma indutiva.

#### **3.4. Contexto e Caracterização da População**

O estudo realizado neste projeto de investigação decorreu em dois momentos distintos no tempo. Num momento inicial foi realizado um primeiro estudo de caso único com a aluna Maria<sup>1</sup>, caracterizada na secção 3.4.1. Este estudo de caso único foi realizado em contexto de sala de aula, numa turma de 2º Ciclo, numa escola pública pertencente ao Agrupamento de escolas Sá Couto, em Espinho, na qual estava integrada a aluna em análise. Num segundo momento, realizou-se um segundo estudo de caso único com a aluna Ana<sup>2</sup>, caracterizada na secção 3.4.2. Também, este em contexto de sala de aula, numa turma de 2º ciclo, numa escola privada da sua área de residência.

A conclusão deste segundo estudo de caso único, permitiu-nos redesenhar o projeto de investigação desta dissertação de Mestrado, seguindo uma metodologia de estudo de caso múltiplo para analisar e interpretar os resultados obtidos nos dois casos.

---

<sup>1</sup> Maria é um nome fictício para salvaguardar a identidade da aluna.

<sup>2</sup> Ana é um nome fictício para salvaguardar a identidade da aluna.

A poluição deste estudo de caso restringiu-se a dois indivíduos (alunas). A Maria que à data da realização do estudo tinha onze anos e apresentava algumas dificuldades de aprendizagem e limitações na realização de atividades relacionadas com a interpretação e compreensão de textos escritos, mas capaz de compreender e escrever frases simples. A Ana também tinha onze anos à data da realização do estudo, no entanto é uma aluna que apresenta um percurso normal de aprendizagem nas várias áreas curriculares.

#### **3.4.1. Caracterização da Maria**

A Maria, nascida a 9 de Dezembro de 1999, é uma menina portadora de Trissomia 21, o que se traduz por uma deficiência intelectual ligeira.

Frequentou o Jardim de Infância de 2003 a 2006. Iniciou o 1º ciclo no ano letivo 2006/2007 integrada numa turma com 20 alunos, tendo beneficiado da alínea i) do Decreto-Lei 319/91. Esta criança foi acompanhada em simulação precoce/global desde 2000, tendo iniciado em 2003 Terapia da Fala. No ano letivo 2007/2008 frequentou o 2º ano numa turma de 13 alunos beneficiando de condições especiais de avaliação (art.º 8º do Decreto-Lei 319/91), Currículo Escolar Próprio (art.º 11º, alínea a) do Decreto-Lei 319/91) e foi elaborado o Plano Educativo Individual Próprio (art.º 15º do Decreto-Lei 319/91) bem como o Plano Educativo (art.º 16º do Decreto-Lei 319/91). De acordo com o decreto-Lei 3/2008, usufruiu de Currículo Específico Individual e Apoio Pedagógico Personalizado, mantendo a Terapia da Fala. À data da realização do estudo com esta aluna frequentava o sexto ano, no ensino público.

As necessidades destas medidas prendem-se com o facto de a criança apresentar um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, dificuldades no funcionamento adaptativo em áreas como a comunicação verbal, limitações ao nível da autorregulação, autonomia e independência pessoal que se enquadra num quadro de deficiência mental moderada.

#### **3.4.2. Caracterização da Ana**

A Ana, nascida a 18 de Junho de 2004, é uma menina com um percurso escolar normal, sem qualquer retenção até o momento.

Frequentou o Jardim de Infância de 2007 a 2009. Iniciou o 1º ciclo no ano letivo 2009/2011 numa escola bem perto do seu local de residência. Esta criança foi sempre acompanhada pelos pais e, também frequentou as atividades de enriquecimento curricular na área de atividade física, inglês e educação musical.

A professora titular de turma considera que a aluna adquiriu bem os conhecimentos e desenvolveu as capacidades nos domínios e subdomínios das metas curriculares das

disciplinas de português, matemática e estudo do meio. A Ana no domínio do português compreende enunciados orais, comunica oralmente em situações diferenciadas, aplica vocabulário diversificado, lê com correção, interpreta diferentes tipos de textos escritos, produz textos com criatividade, redige com correção ortográfica de forma bastante satisfatória. Quanto ao domínio da matemática a aluna utiliza números em contextos diversos, opera com números naturais, revela cálculo mental, aplica noções de geometria e de medida muito satisfatoriamente. Relativamente ao estudo do meio compreende as noções básicas do meio físico e social, revela conhecimentos, aplica os conhecimentos facilmente.

No estudo pelas artes a Ana utiliza diferentes formas de linguagem artística, revela espírito crítico face à arte e criatividade.

---

**Capítulo 4. Apresentação e Discussão dos Resultados**

Neste capítulo apresentamos a sequencia dos trabalhos realizados após, a recolha dos dados e informação pertinente para o estudo da temática em causa e procedemos à análise indutiva dos mesmos.

Foram explorados três Contos de Fadas com as alunas, a saber: i) O Capuchinho Vermelho, Os três Porquinhos e a fábula a Cigarra e a Formiga. Por forma a garantir uma interpretação adequada de cada um dos Contos por parte das alunas, estes foram abordados em quatro etapas distintas, a saber:

- i) Leitura silenciosa do Conto por parte das alunas;
- ii) Leitura em voz alta por parte das professoras;
- iii) Esclarecimento dos vocábulos não compreendidos
- iv) Indicação das tarefas a realizar.

A história do Capuchinho Vermelho em que uma jovem encantadora e inocente é confrontada pela presença de um lobo, é uma imagem que fica gravada no nas nossas mentes.

Contudo, esta história existe em várias versões, primeiro Perrault em que o lobo sai como vencedor da história e, mais tarde a versão dos irmãos Grimm, em que Capuchinho Vermelho e a avó renascem e recebem o seu justo castigo.

Na exploração do conto “O Capuchinho Vermelho” foram elaboradas um conjunto de quatro fichas de trabalho que a Maria explorou (anexo 4). A primeira continha um conjunto de perguntas fechadas, as quais apresentavam uma sequência lógica do Conto. A aluna assinalou através de uma cruz, as respostas que lhe pareciam mais convenientes, e facilmente conseguiu compreender que a menina da História se chamava Capuchinho Vermelho porque a sua avó lhe tinha oferecido um capuz dessa mesma cor, ficou preocupada quando chegou a casa da avó porque a porta estava aberta e a avó tinha sempre cuidado em a fechar, valeu-lhe o caçador que matou o lobo. Quando o Capuchinho Vermelho, mais tarde, voltou a visitar a avó seguiu bem depressa o seu caminho.

No entanto, a aluna não compreendeu a armadilha que o lobo preparou à menina do capuz vermelho, pois ele antecipou-se e chegou primeiro a casa da avó.

A segunda ficha é baseada num conjunto de perguntas direcionadas, mas abertas, através das quais a aluna pôde fazer livremente a interpretação da história. A Maria concluiu que a menina vivia com a mãe, que o seu nome advinha de um presente oferecido e a tarefa

proposta pela mãe era uma ida a casa da avó, por isso, levava um maminho no cesto. Um bolo e uma garrafa de vinho. Findou o conjunto de perguntas, respondendo que encontrou o lobo na floresta e que este a enganou, por isso, não obedeceu à mãe.

Numa tentativa de diversificar as estratégias propusemos na ficha número três, a criação de um desenho e a pintura do lobo na floresta. A aluna figurou a floresta através de uma árvore e recriou a menina. Nesta composição plástica é visível a preocupação em representar os elementos que caracterizam a personagem principal da história, o capuz e o cesto que fazem parte da indumentária do Capuchinho Vermelho, ficando bem perceptíveis na interpretação da Maria.

Na mesma ficha, ainda foi sugerida uma outra atividade, a Maria tinha que fingir ser o Capuchinho Vermelho e sugerir o caminho a percorrer, no entanto, a aluna não conseguiu assumir essa personagem e consequentemente não concretizou a proposta.

Na última ficha, a quarta foi pedida a criação de uma história fingindo que a aluna era o Capuchinho Vermelho. Na sua narrativa a Maria intitula-se de uma menina bonita e educada que vai à praia e ao farol a pedido da mãe. No entanto, tal como o Capuchinho Vermelho pelo caminho colhia flores, de seguida vai a uma loja comprar uma jarra vermelha. Nas proximidades da praia vivia a avó, mas quando a Maria chega a casa desta, encontrou o lobo que o caçador acabou por matar. Este gesto do caçador contribui para a felicidade da Maria.

Após a concretização do conjunto de fichas, concluiu-se que a Maria sendo uma menina portadora de Trissomia 21 e apresentar algumas limitações no domínio da linguagem e expressão oral e escrita, conseguiu no tempo previsto ler, analisar e interpretar a história do Capuchinho Vermelho. A salientar, o facto da aluna não se transformar na menina da história e, consequentemente, não nos indicar qual seria o caminho a seguir. Por outro lado, na ficha número quatro, na composição escrita, a Maria descreve uma ida a casa da avó, mas pelo caminho fez um desvio, a ida à loja. A aluna adotou a mesma atitude do Capuchinho Vermelho quando deu ouvidos ao lobo.

O Capuchinho Vermelho e a aluna vacilaram entre o princípio do prazer e a consciência das suas obrigações. Deduz-se que não saibam o perigo que corriam ao ceder aos seus desejos, de forma que tenham de apreender o que é este perigo, necessitem de amadurecer o seu entendimento, ou seja, conseguiram atingir a maturidade.

Como profere Bettelheim (1991), "(..) a história previne, a vida ensinar-lho-á, à sua custa".

Por fim, a aluna termina a composição com um final feliz, em que o mau da história, o lobo morreu. O caçador fez justiça, desfecho que é utilizado na maioria dos Contos de Fadas.

Na fábula a Cigarra e a Formiga (anexo 5), a Maria identificou as personagens da história, as estações do ano, referiu o Inverno como o período em que a Cigarra passava fome. A Cigarra estava faminta devido à falta de esforço, não trabalhava para obter os alimentos, apenas cantarolava. Desta forma, atingiu a moral da história; a cigarra quer brincar preocupando-se pouco com o futuro, estando perdida quando chegar o Inverno.

A fábula é muito mais moralista do que a história do Capuchinho Vermelho, não deixa nada à imaginação da criança, após esta se identificar com o animal não há nada mais a engendrar, "(...) as fábulas afirmam explicitamente e invariavelmente uma verdade moral; não há um significado disfarçado, não deixa nada à nossa imaginação" (Bettelheim, 1991).

Na terceira história, Os Três Porquinhos (anexo 6), a metodologia adotada foi semelhante à primeira. A exploração do Conto foi feita através de um conjunto de três fichas.

Na primeira ficha, a aluna identificou os três porquinhos, Prático, Heitor e Cícero. Também, localizou a ação no espaço, o campo. De seguida, reconheceu o mau da trama, o lobo. Associou o sopro à atitude que ele teve para derrubar a casa dos porquinhos. Sucessivamente explicou a armadilha preparada por Prático para derrubar o lobo, a saber: o porquinho queimou o lobo com uma panela de sopa que estava ao lume quando este descia pela chaminé. Ainda, identificou o porquinho que considerou mais inteligente, o Prático.

No último exercício da ficha, a Maria tinha de assumir o papel de uma das personagens do Conto e justificar essa opção, mas, mais uma vez, a aluna não concretizou esta pergunta que se direcionava exclusivamente para si.

O propósito da ficha número dois prende-se com a identificação das características nas diferentes personagens do conto, as quais a Maria associou na perfeição. Atribuindo a Prático a nomenclatura de trabalhador, a Cícero a de preguiçoso, a Heitor a de pouco esforçado e, o lobo determinado em comer os porquinhos.

Na terceira ficha, foi proposto o envolvimento da aluna enquanto protagonista da ação, na qual teria que imaginar a sua casa e, de seguida, explicar a opção dos materiais. Mas, a Maria não conseguiu concluir a ficha, provavelmente devido à escassez de tempo e ao ritmo de trabalho exigido para a conclusão da mesma.

Embora, a aluna não tenha realizado a totalidade da última ficha, mas atendendo ao conjunto de respostas concretizadas, deduzimos que a Maria compreendeu que os porquinhos mais

jovens procuraram o prazer ao adotarem uma postura de pouco trabalhadores, ao preferirem a brincadeira. Só o porquinho mais velho, apreendeu a comporta-se de acordo com o princípio da realidade ao adiar a brincadeira e a construir uma casa segura, de forma a defender-se do lobo. Resta-nos perceber se a Maria compreendeu a moral do conto, ou seja, não devemos ser preguiçosos nem levar tudo despreocupadamente.

Verificou-se que a Maria gosta dos Contos de Fadas e entusiasma-se ao lê-los. O facto de apresentar limitações ao nível da expressão escrita, não foi impeditivo na execução das tarefas. Facilmente, conseguiu identificar as personagens e as suas características, o meio e as tarefas exigidas aos vários intervenientes. No entanto, sempre que foi solicitada para recorrer ao imaginário e identificar-se com uma das personagens da história e, a partir daí tomar decisões, não obtivemos qualquer tipo de resposta.

Na história do Capuchinho Vermelho, confrontada de outra forma, consegue criar a sua história baseando-se no Conto. Mas, tal como a menina da história desobedece à mãe e não vai diretamente a casa da avó.

Face ao exposto, pode concluir-se que a Maria lê pelo prazer que os contos lhe despertam, mas não retira qualquer tipo de valor moral.

Bettelheim (1991), afirma que os Contos de fadas deixam-nos todas as decisões, nem sequer nos incentivam a tomar qualquer tipo de decisão. Cabe-nos decidir se devemos aplicar à nossa vida qualquer Conto de Fadas, ou se meramente nos deixamos deleitar com os acontecimentos fantásticos que eles narram.

Tal como já tínhamos feito com a Maria nos vários encontros com a Ana foram-lhe apresentados Contos de Fadas. Na exploração do conto “O Capuchinho Vermelho” foram elaborados um conjunto de quatro fichas de trabalho que a Ana interpretou e respondeu (anexo 7). Na primeira ficha, a aluna sujeitou-se a responder sequencialmente a um conjunto de respostas fechadas. A Ana percebeu que a Capuchinho Vermelho tem essa designação porque a avó lhe tinha oferecido um capuchinho de cor vermelho. O lobo para chegar a casa da avó disse à menina para andar devagar e apreciar os encantos da floresta, assim partiu a correr para casa da velhinha antecipando-se à capuchino vermelho. De seguida, abriu a porta e entrou na casa da avozinha, valeu à menina, o caçador que se apercebendo do perigo que esta corria, matou o lobo. Dias mais tarde, a capuchinho regressa a casa da avó, mas quando o lobo se encaixa no seu caminho, ela evita-o e dirige-se rapidamente para casa da avó.

A segunda ficha é baseada num conjunto de perguntas direcionadas, mas de resposta aberta o que dá liberdade de expressão à aluna. A Ana descreveu o meio físico do conto como uma aldeia. O capuchinho vermelho foi um presente oferecido pela avó que ela adorou, por isso, nunca mais o tirou. A menina dirigiu-se a casa da avó a pedido da mãe e, não atendeu ao seu apelo porque não a ouviu, por isso, encontrou o lobo na floresta.

A Ana respondeu de forma descontextualizada à pergunta, número quatro, o que levava a menina no cesto?

- “ Ela vivia na cidade.”

Na terceira ficha, procuramos apelar ao desenho como forma de expressão e à capacidade de resolução de problemas por parte criatividade linguística da aluna. Então, num primeiro momento foi sugerido o encontro da menina com o lobo na floresta através de uma composição plástica. Num segundo momento, propusemos que a aluna tomasse uma atitude mediante o que tinha lido no conto.

A Ana começou por demonstrar uma paisagem verdejante, num dia sem nuvens, em que o lobo e a menina se cruzam num largo trilho, no meio da floresta. A menina surge com o seu afamado capuchinho vermelho, mas de costas voltadas para o lobo, bastante apressada e não estabelece comunicação com ele.

Na tarefa seguinte, a Ana foi perentória na resolução do desafio ao responder que teria seguido o trilho.

Por fim, na quarta ficha procuramos que a aluna desenvolvesse a sua capacidade linguística/criativa através da criação de uma pequena história em que ela encarna-se a personagem de Capuchinho Vermelho. A Ana foi muito sucinta, apenas refere que convidaria os amigos para comerem com a avó.

Depois de realizadas as atividades propostas verificamos que a Ana, sendo uma menina com um percurso escolar normal, apresenta algumas dificuldades na expressão escrita. Contudo, é notória a maior facilidade na interpretação do conto e de expressão através da linguagem artística.

Pela análise das fichas é perceptível que a Ana compreendeu e interiorizou a via moralizante do conto, expressou-o de forma clara no desenho, quando não interage com o lobo e, também na narrativa ao referir que só os amigos seriam convidados a partilhar a casa da avó com ela.

Na fábula a Cigarra e a Formiga (anexo 8), a Ana identificou as personagens da história, a Cigarra e a Formiga; as estações do ano, o verão e o inverno; a estação do ano em que a Cigarra passava fome, o inverno. Por fim, reconheceu que a cigarra passava fome devido a não ter guardado comida. Restava-lhe o apoio da formiga, mas necessitava de encontrar a casa dela.

Mais uma vez, a Ana compreendeu a moral da história; quem é preguiçoso sujeita-se a passar dificuldades.

No terceiro conto, os Três Porquinhos (anexo 9), a exploração do conto foi feito em três fases. Na primeira ficha, a aluna identificou o nome dos três porquinhos; Prático, Heitor e Cícero. De seguida, o espaço físico onde se desenrolou a história; na floresta e, neste local surgiu o Lobo Mau que através de um sopro conseguiu derrubar a casa dos Porquinhos. Posteriormente, a aluna reconhece astúcia em Prático, o mais inteligente, pois com uma poção de sopa a ferver consegue assustar o lobo. Assim, sem hesitar, a Ana gostaria de ser como Prático, considera-o o mais inteligente e com as melhores ideias.

Segundo (Bettelheim, 1991), no Conto de Fadas, normalmente, só à terceira tentativa se consegue realizar ou obter o desejado, ensinando assim, que na vida não se pode esperar obter êxito à primeira tentativa.

Os Contos mostram-nos as vantagens do crescimento, neste caso só o porquinho mais velho se comportou segundo o princípio da realidade.

Na segunda ficha, a Ana tinha como proposta de trabalho associar as características dos vários intervenientes, os quais a aluna ligou facilmente, a saber: Prático, o trabalhador; Cícero, o preguiçoso; Heitor, o pouco esforçado e o Lobo alcança o seu desejo, comer os porquinhos.

Na terceira ficha, foi pedido que a aluna adotasse a posição de um dos Três Porquinhos e imaginasse como seria a sua casa. Tal como tinha feito no conto do Capuchinho Vermelho, a aluna através de um desenho expressa que a sua casa seria contruída num local verdejante, de cor amarela, com uma piscina e um baloiço. A sua habitação seria construída com tijolo, madeira e vidro.

A Ana compreende a via moralizante do conto, pois refere que Prático é o mais inteligente, o mais trabalhador. É diferente dos irmãos, teve a preocupação de construir uma casa segura para proteger a sua família do lobo. Primeiro o trabalho, depois a brincadeira.

A aluna, caso tivesse de construir uma casa, fá-la-ia de forma segura e com algumas diversões. Podemos inferir que a Ana compreendeu que é importante a brincadeira, mas primeiro as obrigações.

A aluna vai de encontro a um dos objetivos do Conto de Fadas, só subjugando o princípio do prazer ao princípio da realidade, só aceitando as frustrações, conseguimos obter recompensas duradoiras. Ensinam-nos a ser persistentes. Mostra-nos as vantagens do crescimento, só o porquinho mais velho se comporta segundo o princípio da realidade.

Como refere Bruno Bettelheim a vitória final do herói constitui uma grande moralidade dos Contos de Fadas, a vida apresenta-nos grandes dificuldades, mas, lutando com coragem e determinação, acabaremos por vencer.

## **Conclusões e Trabalho Futuro**

Os Contos de Fadas não descrevem o mundo de acordo com a simples realidade, mas recorrendo ao simbólico. A criança é imediatamente atraída pela beleza e a linguagem destes, que muito se aproximam do seu próprio mundo inconsciente.

Os Contos de Fadas permitem à criança idealizar os seus sentimentos mais profundos e contraditórios através das identificações estabelecidas com as personagens da história. Os Contos asseguram ainda à criança que, será capaz de superar adversidades, tal como o herói da história.

É um mundo mágico onde ela vê resolvida todas as perturbações do seu pequeno mundo. O herói sai vencedor e o bem prevalece. Ela sabe que é uma realidade imaginária, tem consciência disso. No entanto, retira dele pequenas lições que a vão ajudar a ultrapassar as suas próprias barreiras e frustrações.

Não cabe aos pais e professores interpretar, ou exigir da criança uma interpretação imediata da moral do conto, mas devem estimular o pensamento e a fantasia da criança sobre o conto, sugerindo-lhe que desenhe ou que reconte a história. Cabe à criança vivenciar o conto e tirar dele a mensagem que lhe é útil e não ao adulto.

Quando o adulto se apressa em fazê-lo, como disse Bettelheim (1991) ele não acaba somente com a magia do conto, mas também priva a criança da satisfação em conseguir chegar à mensagem positiva que o conto carrega sozinho.

Eles são únicos e insubstituíveis, devido às mensagens de sucesso e segurança que transportam, tornando-se extremamente importantes para o imaginário infantil.

Os Contos de Fadas não existem para proteger a criança do mundo, mas para a ensinar a vivê-lo e permitir o seu amadurecimento. Não tem a pretensão de descrever o mundo tal como ele é, nem aconselham o que cada um deve fazer. Os Contos de Fadas sossegam, dão esperanças quanto ao futuro e contém a promessa de um desfecho feliz.

A leitura dos Contos permite despertar nas crianças desde tenra idade, a consciência para a prática de valores éticos, estéticos e humanísticos. Também, pode funcionar como entretenimento saudável, ensinando, informando e formando crianças e jovens, de uma forma motivante e alegre. No caso, dos meninos e meninas com Trissomia 21 ainda, poderá contribuir para romper com as barreiras da comunicação e tornar mais compreensível o mundo da fantasia.

Esta ênfase da importância dos Contos de Fadas, foi largamente abordada e fundamentada durante o enquadramento teórico deste trabalho. No terreno, junto da amostra estudada podemos comprovar a importância que os Contos podem ter para as crianças. A Maria foi o espelho do mundo mágico dos Contos, vibrou de entusiasmo ao ler e ouvir as várias histórias, mas fê-lo como forma de diversão ao desenhar ou recontar a história. Transformou um conjunto de atividades escolares numa brincadeira de faz de conta com fantasias.

A Ana leu pelo prazer, pela curiosidade que os Contos despertam, mas foi mais além ou transpor um pouco da narrativa para a sua vida. A aluna adotou uma atitude reflexiva pois, interiorizou o conteúdo moral dos Contos e evitou não cometer os mesmos erros que alguns dos protagonistas das histórias. Mediante o desafio procurou sempre ter um comportamento assertivo.

Com base no exposto, podemos afirmar que o objetivo principal e os objetivos específicos foram atingidos. Constatou-se em particular a importância que os Contos de Fada têm na evolução da criatividade e imaginação da criança e da necessidade que estas têm de fantasiar sobre o mundo que as rodeia.

Para responder à questão de investigação formulada neste trabalho, apresentaram-se para validação quatro hipóteses:

- a) Os Contos de Fadas para as crianças com Trissomia 21 são uma forma de transmissão de valores.
- b) Os Contos de Fadas para as crianças sem síndrome são uma forma de transmissão de valores.
- c) Os Contos de Fadas para as crianças com Trissomia 21 são mero entretenimento.
- d) Os Contos de Fadas para as crianças sem síndrome são mero entretenimento.

Da análise e interpretação dos dados recolhidos neste caso de estudo, podemos afirmar que as hipóteses a) e d) foram rejeitadas e que as hipóteses b) e c) foram comprovadas.

Com base nos resultados deste caso de estudo, estamos em condições de responder à nossa questão de investigação, concluindo que para as crianças em estudo nesta investigação, a interiorização dos valores morais dos contos de fadas é um problema cromossômico e não um problema social, isto é, para a criança com Trissomia 21 os Contos de Fada foram vistos como mero entretenimento ao contrário da criança sem síndrome que foi capaz de assimilar os valores morais presentes nos Contos de Fadas apresentados.

Em resumo, verificou-se que a Maria apesar de não alcançar a via moralizante do conto, conseguimos despertar o prazer e as emoções através dos Contos de Fadas que, possibilitando momentos de puro deleite, transportou o fantástico e o maravilhoso para as suas vivências imaginárias e permitiu que o simbolismo das suas tramas e personagens pudesse agir no seu inconsciente rumo à felicidade.

Ao contrário, a Ana teve uma outra percepção dos Contos de Fadas, compreendeu que a maldade e a virtude residem neles, cabe a cada indivíduo fazer as suas opções. Certamente, a aluna transpôs o mundo fantasioso para o seu quotidiano e passou a ter uma visão mais abrangente do mundo que, nos rodeia e dele tirar ilações. É certo, que estas histórias fascinam adultos e muito mais as crianças pelo encanto, pelo herói que se distingue entre os demais, pelo príncipe e a princesa que se casam e pelo final quase sempre feliz que despertam o entusiasmo da sua leitura até às últimas páginas. Os Contos permitem amadurecermos e preparam para respondermos a desafios e sermos mais fortes e certamente mais felizes.

Enquanto caso de estudo intrínseco, (Stake, 1999), este projeto de investigação apresenta como principal limitação o seu fator de exclusividade e aplicabilidade particular ao caso concreto das duas crianças em estudo, ou seja, os resultados apresentados na secção anterior não poderão ser por si só extrapolados e generalizados a outras crianças.

Por forma a ser possível generalizar as conclusões obtidas seria fundamental, na nossa opinião estender, a população em estudo a um número mais significativo de sujeitos com e sem Trissomia 21.

Apesar de conscientes desta limitação, parecem-nos interessantes e pertinentes os resultados obtidos e que, no essencial poderão ser interessantes como ponto de partida para um trabalho de investigação futuro mais aprofundado, através da ampliação do mesmo a um conjunto mais alargado de alunos portadores de Trissomia 21 e sem síndrome. Simultaneamente o estudo poderia ser alargado, a crianças de outras faixas etárias, a fim de analisar e compreender a temática em níveis de maturidade distintos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abromovich, F. (1997). *Literatura Infantil - Gosturas e Bobices*. S. Paulo: Editora Scipiore.
- Afonso, J. A. (1997). *O Ensino Especial, Pais, Deficientes e Organizações*. V.N.Gaia: Estratégias Criativas.
- Avison, D., & Fitzgerald, G. (2012). Reflections and opinions on 25 years with the ISJ. *Information Systems Journal*, 22(3), 179–193. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2575.2012.00403.x>
- Bachelard, G. (1986). *La Poétique de la rêverie*. Paris: Les Editions Ouvrières.
- Baroudi, J. J., & Orlikowski, W. (1991). Studying Information Technology in Organizations: Research Approaches and Assumptions. *Information Systems Research*, 2(1), 1–31. <http://doi.org/10.1287/isre.2.1.1>
- Barreto, A. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- Barros, A. J. S., & Leheld, N. S. (2000). *Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica*. S. Paulo: Makron Books.
- Bettelheim, B. (1991). *Psicanálise do Conto de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calvino, I. (1999). *Sobre o Conto de Fadas*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cicchetti, D., & Beeghly, M. (1990). *Children with Down Syndrome A Developmental Perspective*. Cambridge University Press.
- Condeço, T., Cotrim, L., Palha, M., & Buckley, S. (1999). Ensino da leitura para o desenvolvimento da linguagem. *Revista Integrar Nº 17*.
- Cotrim, M. L., & Ferreira, M. T. (2001). *Intervenção em Trissomia 21, Promoção da Comunicação*. Lisboa: Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. (C. Thousand Oaks, Ed.). London: Sage Publications.
- Cuberos, M. D. A., Garrido, A., & Rivas, A. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. (DinaLivros, Ed.) (Coleção S). Lisboa.
- Discini, N. (2002). *Intertextualidade e conto maravilhoso*. S. Paulo: FFLCHUSP.
- Fortin, M. F. (2000). *O Processo de Investigação: da concepção à realização* (2ª edição).

- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar um projeto de pesquisa*. S. Paulo: Atlas.
- Góes, L. (1991). *Introdução à literatura Infantil e Juvenil*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Gundersen, K. S. (2007). *Bebés com Síndrome de Down*. (B. Editora, Ed.). Lisboa.
- Jean, G. (1991). *A Leitura, O Real e o Imaginário (O Poder de)*. Porto: Livraria Civilização Europa.
- Jiménez, B. (1997). *Uma escola para todos: a integração escolar (Necessidad)*. Lisboa: Dinalivro.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Lefèvre, B. H. (1981). *Mongolismo: Orientação às Famílias (2nd ed.)*. Almed.
- López, M. (1989). *Cognición y language en los Síndromes de Down*. Alcalá de Henares.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: Pedagógica Universitária.
- Melo, M. (2011). *A Importância dos Contos de Fadas para as Crianças com Trissomia 21*. ISCIA - INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO E DA ADMINISTRAÇÃO.
- Mingers, J. (2001). Combining IS Research Methods: Toowards a Pluralist Methodology. *Information Systems Research*, 12(3), 240–259.
- Nielsen, L. B. (2011). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. C. (1992). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Sampedro, M., Blaco, G., & Hernández, G. (1997). *A Criança com Síndrome de Down (1ª Edição)*. Lisboa: Dinalivro.
- Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças deficientes*. (E. Asa, Ed.). Porto.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stray-Gundersen, K. (2001). *Bebés com Síndroma de Down*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção do conhecimento pela via de resolução de problemas e da reflexão (CIDInE)*. Aveiro.
- Tien, B., & Hall, C. (1996). *Teaching Strategies for Children with Down Syndrome: A resource guide*. (S. B. Foundation, Ed.). Calgary.

- Traça, E. (1992). *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças* (Coleção M). Porto: Porto Editora.
- Troncoso, M. V., & Cerro, M. M. Del. (2008). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita - Um guia para pais, educadores e professores*. (Porto Editora, Ed.). Porto.
- Vinagreiro, L., & Peixoto, M. L. (2000). *A criança com Síndrome de Down - Características e intervenção educativa*. Braga: Edições APPACDM Distrital Braga.
- Wishart, J. G. (1988). Early learning in infants and young children with Down syndrome. In National Down Syndrome Society (Ed.), *The Psychobiology of Down Syndrome* (Nadel, L., pp. 1–50). Boston: M.I.T Press.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Newbury Park: Sage Publications.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – Programa Educativo Individual da Maria

### 3. Resumo da História Escolar e outros antecedentes relevantes

(dados de Anamnese, contexto social, familiar e de desenvolvimento do aluno relevantes para o Programa Educativo Individual)

Frequentou o Jardim de Infância de 2003/2006. Iniciou o primeiro ciclo em 2006/2007 numa turma com 20 alunos. Beneficiou da linha i) do decreto-lei 319/91. Foi acompanhada em simulação precoce/global desde 2000, tendo iniciado em 2003 Terapia da Fala. Em 2007/2008 frequentou o 2º ano numa turma de 13 alunos beneficiando de condições especiais de avaliação

(art.º 8º), Currículo Escolar Próprio (art.º 11ª alínea a) foi elaborado o Plano Educativo Individual, ( art.º 15º bem como o Plano Educativo ( art.º 16º ) De acordo com o decreto-lei 3/2008, usufruiu de Currículo Específico Individual e Apoio Pedagógico Personalizado e manteve a Terapia da Fala. A necessidade destas medidas prendem-se com o facto da criança apresentar o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, dificuldades no funcionamento adaptativo em áreas como a comunicação verbal, limitações ao nível da auto regulação, autonomia e independência pessoal que se enquadra num quadro de deficiência mental moderada. É portadora de Trissomia 21.

2

#### 4. Indicadores de Funcionalidade por referência à CIF

Apresenta um funcionamento intelectual global significativamente inferior à média, acompanhado por limitações no seu funcionamento adaptativo (b117.2, b122.2 e b164.3). Ao nível da memória e da atenção apresenta grandes limitações (b140.3 e b144.3) com implicações na aprendizagem e concentração nas actividades propostas.

A revela dificuldades ao nível da linguagem expressiva, fluência e ritmo da fala (b320.2 e b330.2).



Apresenta dificuldades em adquirir conceitos complexos, nomeadamente compreensão e assimilação (d137.2). No pensar (d163.2) a sua dificuldade centra-se com organização e ordenação de ideias relacionadas com pessoas, espaço e tempo. Revela grandes dificuldades em concentrar (d160.3) e dirigir a atenção (d161.3) reagindo e distraíndo-se com diferentes estímulos. Faz leitura mecânica satisfatória no entanto apresenta limitações na realização de actividades relacionadas com a interpretação e compreensão de textos escritos (d166.2). Ao nível da expressão escrita apresenta, também dificuldades (d170.2), assim como ao nível do cálculo (d172.2) e da resolução de problemas simples (d1750.3). Nas tarefas e exigências pessoais apresenta dificuldades em realizar tarefas múltiplas (d220.2) e em gerir a sua rotina diária (d230.2) Na comunicação, a suas dificuldades centram-se no comunicar e receber mensagens orais (d310.3), as suas dificuldades são evidentes em ambas as áreas, compreensiva e expressiva e ao nível da estrutura semântica na definição de palavras. No comunicar e receber escritas (d325.3) consegue compreender e escrever frases simples, apresentando no entanto algumas trocas na associação grafema/fonema que poderão estar associadas à sua dificuldade de memória auditiva.

A família próxima (e310+3) é interessada, colabora e participa no processo educativo da aluna e preocupa-se com a sua evolução. Os amigos constituem um factor facilitador de integração escolar e social (e320+3). As pessoas em posição de autoridade (e330+3) adequaram o seu método em função das necessidades da aluna promovendo actividades e estratégias diferenciadas e individualizadas favorecedoras das aprendizagens sendo considerado facilitadores no seu desempenho.

#### 5. Medidas Educativas a implementar.

Currículo Especifico Individual art 21º

## ANEXO 2 – Registo de Avaliação da Ana

**Registo de Avaliação**  
Ano Letivo 2013/2014

**3.º Período**

Aluno: _____ Ano: 4º Turma: _____ N.º: _____	Encarregado de Educação: _____
---	--------------------------------

Assiduidade: Presenças: <u>167</u> Faltas justificadas: <u>0</u> Faltas injustificadas: <u>0</u>
---

PORTUGUÊS	NS-	NS	S	SB	SP
Compreende enunciados orais				X	
Comunica oralmente em situações diferenciadas				X	
Aplica vocabulário diversificado				X	
Lê com correção				X	
Interpreta diferentes tipos de textos escritos				X	
Produz textos com criatividade				X	
Redige com correção ortográfica				X	
Escreve com caligrafia legível			X		
Aplica as regras gramaticais				X	
<b>Avaliação quantitativa</b>	<b>Nível:4</b>				

MATEMÁTICA	NS-	NS	S	SB	SP
Utiliza números em contextos diversos				X	
Opera com números naturais, usando propriedades dos números e das operações				X	
Revela cálculo mental				X	
Aplica noções de geometria e de medida				X	
Interpreta informação de natureza estatística					X
Resolve situações problemáticas			X		
<b>Avaliação quantitativa</b>	<b>Nível: 4</b>				

ESTUDO DO MEIO	NS-	NS	S	SB	SP
Compreende as noções básicas do meio físico e social				X	
Revela conhecimentos				X	
Aplica os conhecimentos				X	
<b>Avaliação qualitativa</b>	<b>Satisfaz Bem</b>				

EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E FÍSICO-MOTORAS	NS-	NS	S	SB	SP
Participa nas atividades propostas				X	
Compreende e aplica as regras estabelecidas				X	
Domina as técnicas relativas a estas áreas				X	
<b>Avaliação qualitativa</b>	Satisfaz Bem				

EDUCAÇÃO PELAS ARTES	NS-	NS	S	SB	SP
Exprime-se utilizando adequadamente diferentes formas de linguagem artística				X	
Revela espírito crítico face à arte, como meio de expressão				X	
Revela criatividade				X	
<b>Avaliação qualitativa</b>	Satisfaz Bem				

EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA	NS-	NS	S	SB	SP
Compreende os valores humanos e espirituais					
Cumpe as regras e respeita os seus pares					
Participa nas atividades e realiza as tarefas propostas					
<b>Avaliação qualitativa</b>					

NS- = Não satisfaz - NS = Não Satisfaz S = Satisfaz SB = Satisfaz Bem SP = Satisfaz Plenamente

**Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC**

Frequenta as Atividades de Enriquecimento Curricular  a)

Não frequenta as Atividades de Enriquecimento Curricular

a) Avaliação em anexo

**Apreciação Global:** A aluna adquiriu bem os conhecimentos e desenvolveu as capacidades nos domínios e subdomínios das metas curriculares das disciplinas.

**Observações:**  
Aluna não inscrita em EMR.

**Avaliação Final de Ano/Ciclo: Aprovada**

O/A Professor(a): _____	O/A Encarregad~(a) de Educação: _____
Data: 17/06/2014	Data: 19/06/2014

**ANEXO 3 – Registo das Atividades de Enriquecimento Curricular da Ana**

2013/2014  
 Avaliação: 3.º Período  
 Ano 4.º Turma:

**ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**

Escola: \_\_\_\_\_  
 Aluno: \_\_\_\_\_ Ano de Escolaridade: 4.º

Área	Parâmetros	Satisfaz Pouco	Satisfaz	Satisfaz bem
A F D	Revela gosto pela atividade física e desportiva			X
	Sabe orientar-se no espaço			X
	Revela domínio sobre o seu corpo		X	
	Possui habilidades motoras			X
	Respeita as regras estabelecidas			X
Professor: _____				

Área	Parâmetros	Satisfaz Pouco	Satisfaz	Satisfaz bem
I N G	Revela gosto pela aprendizagem da língua			X
	Demonstra interesse e empenho			X
	Mostra atenção e concentração		X	
	Utiliza estratégias verbais e não-verbais		X	
	Respeita as regras estabelecidas			X
Professor: _____				

Área	Parâmetros	Satisfaz Pouco	Satisfaz	Satisfaz bem
E D M U S	Revela gosto pela música			>
	Mostra atenção e concentração			>
	Canta diferentes canções			>
	Executa diferentes ritmos/melodias			>
	Respeita as regras estabelecidas			>
Professor: _____				

Observações:

Professor titular da turma: _____	Data: 17.06.2014
Encarregado de Educação: _____	Data: 10.06.2014

#### ANEXO 4 – O Capuchinho Vermelho

Era uma vez uma menina muito linda e bem-educada, querida por todos aqueles que a conheciam. A sua avó, então, não sabia o que fazer para lhe agradar. Um dia, deu-lhe de presente, um lindo capuchinho vermelho. Queria que fosse bem agasalhada quando fosse visitá-la à sua casa, no meio de uma grande floresta. A menina gostou tanto do presente, que já não queria sair mais sem o seu lindo capuchinho. E por isso todos lhe chamavam Capuchinho Vermelho.

Subitamente, a avó de Capuchinho Vermelho ficou doente.

A mãe chamou-a e disse-lhe:

- Quero que levas à tua avó este bolo e esta garrafa de vinho. Sei que ela vai ficar muito contente com a tua visita. Vai direitinho, sem te afastares do caminho. Quando chegares à casa da avozinha, não te esqueças de dizer bom-dia e de te portares como uma menina bem-educada. Capuchinho Vermelho ouviu atentamente



o que a mãe lhe dizia, enfiou a cestinha no braço e pôs-se a caminho.

Quando chegou à floresta, Capuchinho Vermelho encontrou um lobo muito grande e muito mau. Não sabia que o lobo era mau, por isso não teve medo.

- Bom dia, Capuchinho Vermelho, disse o lobo. Aonde vais tão cedo e com tanta pressa?



- Vou levar esta cestinha à minha avó, que está doente.

- E onde mora a tua avó?

- Bem no meio da floresta, perto de três grandes carvalhos

Embora muito amável, bem no fundo do coração o lobo pensava:

- "Que menina gordinha e apetitosa! Se tudo der certo, chego antes dela a casa da avó, janto a velha e como a menina à sobremesa!".

Assim, muito risonho, falou:

- Não vás com tanta pressa, Capuchinho Vermelho. Vês essas lindas flores? Por que não colhes algumas para a tua avó? Além disso, se andares mais devagar, poderás ouvir o canto dos passarinhos e apreciar melhor os encantos da floresta. Capuchinho Vermelho levantou os olhos e ficou maravilhada, com a

beleza do sol a brincar com as flores do caminho. Pensou: "Não há dúvida. A avó vai ficar muito contente se eu lhe levar um ramalhete."

Despediu-se do lobo e pôs-se a apanhar flores. Cada vez se afastava mais do caminho e entrava mais fundo na floresta.

Enquanto Capuchinho Vermelho estava distraída, o lobo andou bem depressa e chegou à casa da avó. Bateu à porta - Quem é? - Perguntou a velha.

- Sou eu, Capuchinho Vermelho, - disse o lobo, imitando a voz da menina.

- Trouxe-lhe um bolo e uma garrafa de vinho. Abra-me a porta, por favor!

- Abre o trinco e entra, - disse a avó, levantando-se da cama, para receber a sua querida neta.

Vendo o lobo, a velha teve muito medo! Correu e trancou-se na despensa. Estava muito fraca e caiu no chão, desmaiada.

O lobo ficou furioso! Abriu a gaveta onde a velha guardava as suas roupas, tirou uma camisola e uma touca. Vestiu-se e enfiou-se dentro da cama, para esperar pela Capuchinho Vermelho.

Enquanto isso, a menina apanhara tantas flores que quase que nem podia com elas. Tendo passado muito tempo, correu para levar o bolo e o vinho à sua avó.

Quando chegou à casa da avó, viu que a porta estava aberta e entrou depressa, preocupada, porque a avó tinha sempre o cuidado de fechar bem a porta.



Entrou no quarto e disse bem alto.

- Bom dia, avó!

Mas não obteve resposta.

Ficou muito admirada de ver como era a sua avó quando ficava de cama. E disse-lhe:

- Que orelhas grandes tens, avó!

- É para te ouvir melhor, minha neta!

- E que grandes olhos, avó!

- São para te ver melhor, minha neta!

Capuchinho Vermelho reparou, então, nas grandes patas do lobo saindo por debaixo do lençol.

- E que braços peludos tu tens, avó!

- São para te abraçar melhor, minha neta!

- E que grandes dentes tens!

- São para te comer melhor.

Dizendo estas palavras, o lobo saltou da cama e correu atrás de Capuchinho Vermelho, que fugiu, apavorada.

Nesse momento, um caçador amigo da avó passava por perto. Vendo a porta aberta, disse consigo:

Nesse momento, um caçador amigo da avó passava por perto. Vendo a porta aberta, disse consigo:

- "Vou ver o que está a acontecer. A velha nunca deixa a porta de casa aberta!". Pegando na espingarda, matou o lobo com um tiro certeiro. Há muito tempo que esperava por isto. Ia a tirar-lhe a pele quando a velha, voltando a si, abriu a porta da despensa e saiu.



Capuchinho Vermelho correu para abraçar a avó. Convidaram o caçador para tomar um copo de vinho e comer um pedaço de bolo. E juntos comemoraram a morte do lobo e esqueceram os maus momentos por que haviam passado.

E Capuchinho Vermelho aprendeu a lição: nunca mais desobedeceria às recomendações da sua mãe, desviando-se do seu caminho ou conversando com desconhecidos.

Alguns dias mais tarde, a mãe de Capuchinho Vermelho mandou-a novamente a casa da avó, para levar uns bolinhos de cereja.

Ao entrar na floresta, a menina encontrou outro lobo muito grande e muito mau que meteu conversa com ela e convidou-a a apanhar flores.

Capuchinho Vermelho mal respondeu ao cumprimento do lobo. Seguiu bem depressa o seu caminho e depressa chegou a casa da avó.

Assim que entrou, foi disse-lhe:

- Avó, encontrei outro lobo mau na floresta. Fiquei com muito medo e vim a correr para a tua casa.

A avó respondeu-lhe:

- Fizeste muito bem minha filha.

Vamos trancar a porta, porque o lobo é bem capaz de ter vindo atrás de ti.

Logo depois o lobo bateu à porta, dizendo com uma voz muito amável, fingindo ser a Capuchinho Vermelho:

- Avó, sou eu, Capuchinho Vermelho. Vim trazer uns bolinhos que a mãe lhe mandou.

Abra a porta, por favor Capuchinho Vermelho e a avó ficaram bem quietinhas, sem dizer palavra.

Mas o lobo não desistiu. Depois de dar uma porção de voltas à casa, subiu ao telhado e lá ficou. Estava pronto para saltar sobre a menina, assim que ela saísse de casa. A avó, espreitando pela janela, viu o lobo subir para o telhado e imaginou um plano para se livrarem dele. Disse bem alto, para o lobo ouvir:

- Capuchinho Vermelho, vamos fritar umas salsichas para o jantar!

Quando a avó começou a fritar as salsichas o cheiro apetitoso subiu pela chaminé. O lobo, esfomeado, foi tentar espreitar para ver o que a velha estava a fazer.

Entretanto, Capuchinho Vermelho tinha enchido a grande tina de água que ficava em frente da casa. Ouvindo o barulho da água, o lobo virou-se de repente e escorregou no telhado.

E aí:

- Splash! - Caiu dentro da tina e morreu afogado.

Capuchinho

Vermelho e a avó ficaram muito contentes, porque assim se tinham acabado os lobos maus da floresta.

Naquela tarde, a menina voltou para casa tranquila, cantando e colhendo lindas flores pelo caminho.



## FICHA DE TRABALHO Nº 1

NOME: Félix

DATA: 6/10/2011

Depois de leres e ouvires a história “O Capuchinho Vermelho”, responde às questões que se seguem, assinalando com um X a opção correcta.

1. Porque é que todos chamavam Capuchinho Vermelho à menina da história?

- Porque ela gostava de capas vermelhas;
- Porque a avó lhe tinha oferecido um capuchinho vermelho, sem o qual ela não queria sair de casa;
- Usava sempre um impermeável do Benfica.

2. O que fez o Lobo para chegar à casa da avó primeiro que a Capuchinho Vermelho?

- Disse à menina para andar devagar, para poder apreciar melhor os encantos da floresta, enquanto ele foi logo a correr;
- Mandou a Capuchinho de volta para casa da mãe;
- Disse à menina o caminho que ela devia seguir para chegar à casa da avó.

3. O que foi que deixou a Capuchinho Vermelho preocupada quando chegou à casa da avó?

- Ouviu vozes;
- A porta estava aberta, e a avó tinha sempre o cuidado de fechar bem

4. O que fez o caçador quando viu o Lobo a correr atrás da Capuchinho Vermelho?

- Começou também a fugir do lobo;
- Arrastou o lobo para o lago mais próximo;
- Matou o lobo.

5. Dias mais tarde, a Capuchinho Vermelho foi, novamente, a casa da avó e encontrou outro lobo que meteu conversa com ela. O que foi que ela fez?

- Ela mal respondeu ao cumprimento do lobo e seguiu bem depressa o seu caminho até chegar à casa da avó;
- Ela disse ao lobo que ia chamar um caçador;
- Deu-lhe um tiro.

***Bom trabalho!***



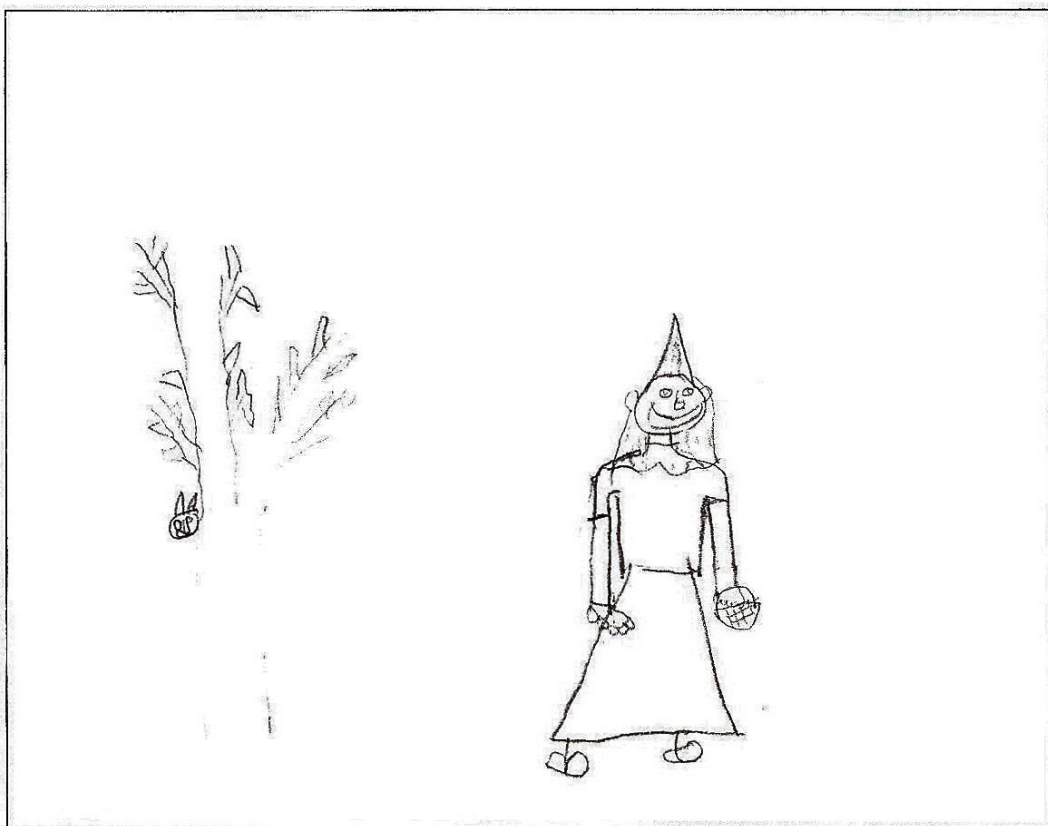
### FICHA DE TRABALHO Nº 3

NOME: Luisa Vileta Domingues Felix

DATA: 12/10/2011

Depois de leres e ouvires a história “O Capuchinho Vermelho”, resolve as seguintes actividades.

1. Desenha e pinta a menina e o lobo na floresta.



2. Se tu fosses o Capuchinho Vermelho tinhas ido pela floresta?

---

---

---

---

*Bom trabalho!*



## ANEXO 5 – A Cigarra e a Formiga

NUM DIA SOALHEIRO DE VERÃO, A CIGARRA CANTAVA FELIZ. ENQUANTO ISSO, UMA FORMIGA PASSOU POR PERTO.

VINHA AFADIGADA, CARREGANDO PENOSAMENTE UM GRÃO DE MILHO QUE ARRASTAVA PARA O FORMIGUEIRO.

- POR QUE NÃO FICAS AQUI A CONVERSAR UM POUCO COMIGO, EM VEZ DE TE AFADIGARES TANTO? - PERGUNTOU-LHE A CIGARRA.

- PRECISO DE ARRECADAR COMIDA PARA O INVERNO

- RESPONDEU-LHE A FORMIGA.

- ACONSELHO-TE A FAZERES O MESMO.

- POR QUE ME VOU PREOCUPAR COM O INVERNO?

COMIDA NÃO NOS FALTA... RESPONDEU A CIGARRA, OLHANDO EM REDOR.



A FORMIGA NÃO RESPONDEU, CONTINUOU O SEU TRABALHO E FOI-SE EMBORA.



QUANDO O INVERNO CHEGOU, A CIGARRA NÃO TINHA NADA PARA COMER.

NO ENTANTO, VIU QUE AS FORMIGAS TINHAM MUITA COMIDA PORQUE A TINHAM GUARDADO NO VERÃO.

DISTRIBUÍAM-NA DIARIAMENTE ENTRE SI E NÃO TINHAM FOME COMO ELA.

A CIGARRA COMPREENDEU QUE TINHA FEITO MAL...

LA FONTAINE (ADAPTADO)

FIICHA DE TRABALHO Nº 1

NOME: \_\_\_\_\_

Félicia

DATA: 19/10/2011

1. Quais são os personagens da história?

Cigarra formiga



2. O que fazia a formiga?

a formiga carregava grão milho.

3. Quais são as estações do ano que aparecem no texto?

As estações do ano que aparecem no texto são: Inverno e verão.

4. Qual a estação do ano em que a Cigarra passou fome?

A estação do ano em que a cigarra passou fome foi no Inverno.

5. Por que é que a Cigarra tinha passado fome?

Ela passou fome porque não trabalhava comida e cantar.

6. Ajuda a nossa amiga cigarra a chegar até à casa da formiga.



## Anexo 6 – Os Três Porquinhos

Numa bonita casa de campo viviam 3 porquinhos: Prático, Heitor e Cícero. Quando não iam à escola, ficavam a brincar felizes e despreocupados no campo. Ao escurecer, voltavam cansados e satisfeitos. Em casa esperava-os a sua avozinha, que lhes preparava grandes bolos com natas e morangos. Um dia, Cícero, o mais pequeno, propôs: «Agora que já somos grandes, podemos construir uma casa só para nós e viver sozinhos! Cada um construirá a sua, a seu gosto.»



Cícero não se queria cansar muito, pelo que considerou que bastariam uns tantos ramos e um pouco de palha entrançada para construir uma cabaninha fresca e confortável.



O Heitor, pelo contrário, pensou que uma cabana de madeira seria suficientemente confortável e resistente, e que não teria de trabalhar demasiado para a construir. Prático queria uma casinha como a da avozinha. Por isso, carregou o carrinho de mão várias vezes com tijolos e cimento e pôs-se a trabalhar com muito afinho.



- Assim estarei resguardado do lobo, que de vez em quando sai do bosque.

De facto, veio o lobo e bateu na casinha de palha: Toc! Toc!

- Quem é? - Perguntou a vozinha do Cícero. - Um amigo... abre! - Respondeu o lobo lambendo-se.



- Não! És o lobo mau e não te vou abrir a porta!

- É assim é? - Rosnou o lobo rangendo os dentes. - Vê então como abro a tua porta! - E de um sopro varreu a cabaninha fazendo rolar para bem longe o porquinho.

Enquanto Cícero escapava, o lobo foi bater à porta do

Heitor:

- Abre, não te farei mal!

Heitor também não quis abrir, mas um par de sopros foram suficientes para destruir a sua casinha.

Muito esfomeado, o lobo bateu à porta da casa do Prático.

- Vai-te embora, lobão! - Respondeu-lhe o porquinho.

Desta vez, o lobo soprou e soprou muitas vezes, mas a casinha, construída com cimento e tijolos era demasiado sólida até para ele.

Por fim o lobo mau ficou sem forças.

Aborrecido, levantou o punho, ameaçando:

- Por agora, deixo-te... mas depressa voltarei!

E vou-te comer de uma só vez.



Quando se fez noite o lobo voltou. Prático ouviu-o a trepar pela caleira para subir até ao telhado da casa.



Enquanto se metia pela chaminé, o lobo lambia-se já pensando no jantar à base de porquinho assado. Mas Prático, que tinha uma panela de sopa ao lume, atçou a chama com toda a lenha que tinha.

O lobo já estava a meio caminho quando começou a cheirar a queimado: era a sua cauda que começa a chamuscar! Saiu pela chaminé e desapareceu uivando.

No dia seguinte, enquanto o pobre lobo, com a cauda entre as patas, continuava a fugir para o mais longe possível, a povoação celebrava a valentia do porquinho sábio e o retorno à tranquilidade.



Ficha de Trabalho N.º 1

Nome: Felix

DATA: 24/10/2011

Lê a história "Os Três Porquinhos" e responde às questões que se seguem.

1. Qual é o nome dos três porquinhos?  
Os nomes dos três porquinhos são: Prático, Xitara e Pícaro.
2. Onde se passa a História?  
Na história passa-se no campo.
3. Quem apareceu para derrubar a casa dos três porquinhos?  
Apareceu o lobo.
4. O que fez o lobo para derrubar as casas?  
O lobo soprou.
5. Qual a armadilha que Prático fez para assustar o lobo?  
Ele quis assustar o lobo com uma panela de sopa que estava no lume quando o lobo desceu pela chaminé.
6. Qual o porquinho mais inteligente?  
Prático.
7. Que personagem da história tu gostavas de ser. Porquê?

Bom trabalho!

Ficha de Trabalho N.º 2

Nome: Felice

DATA: 27/10/2011

Lê a história “ Os Três Porquinhos” e escreve no espaço de quem são as características referidas:

1. Trabalhador, construiu a sua casa de tijolo e cimento.

Porquinho: Patricio Prater.

2. Preguiçoso, construiu a sua casa de palha.

Porquinho: Leira.

3. Pouco esforçado, construiu a sua casa de madeira.

Porquinho: o Heitor.

4. O seu maior desejo era comer porquinhos.

Era o: lobo.

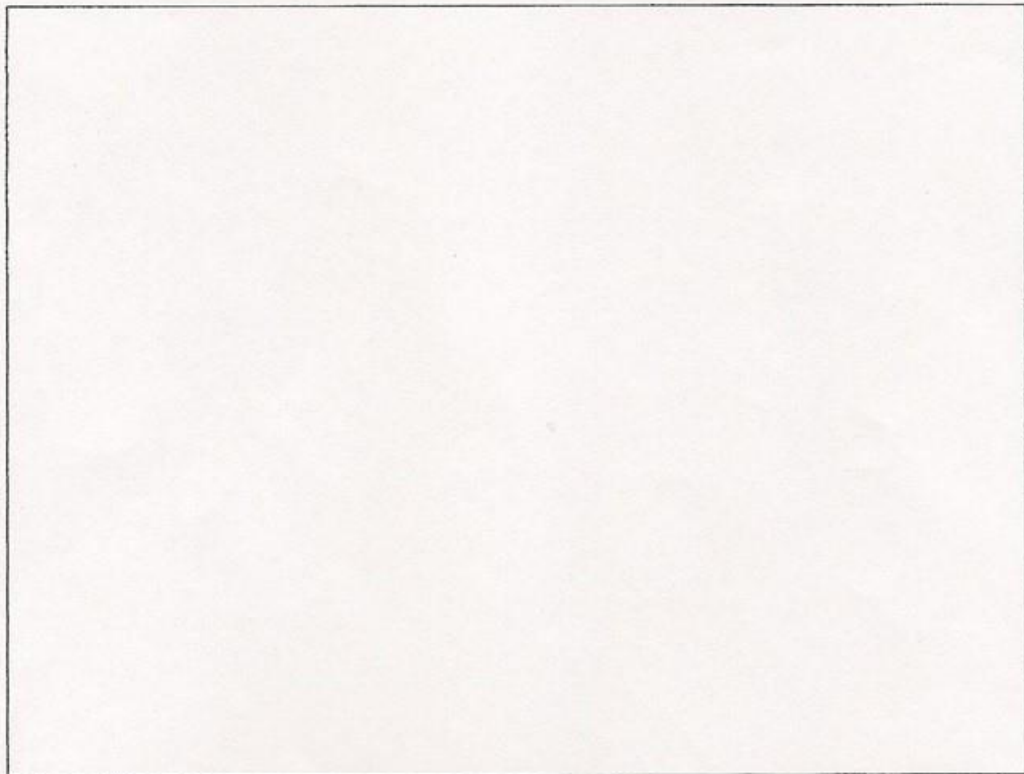
Bom trabalho!

**Ficha de Trabalho N.º 3**

Nome:-----

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

- 1. Imagina que és um dos Três Porquinhos, faz um desenho e pinta a tua casa.**



- 2. Quais os materiais que utilizas – te para construir a tua casa?**

-----  
-----  
-----  
-----

*Bom trabalho!*

## ANEXO 7 – O Capuchinho Vermelho

Era uma vez uma menina muito linda e bem-educada, querida por todos aqueles que a conheciam. A sua avó, então, não sabia o que fazer para lhe agradar. Um dia, deu-lhe de presente, um lindo capuchinho vermelho. Queria que fosse bem agasalhada quando fosse visitá-la à sua casa, no meio de uma grande floresta. A menina gostou tanto do presente, que já não queria sair mais sem o seu lindo capuchinho. E por isso todos lhe chamavam Capuchinho Vermelho.

Subitamente, a avó de Capuchinho Vermelho ficou doente.

A mãe chamou-a e disse-lhe:

- Quero que levas à tua avó este bolo e esta garrafa de vinho. Sei que ela vai ficar muito contente com a tua visita. Vai direitinho, sem te afastares do caminho. Quando chegares à casa da avozinha, não te esqueças de dizer bom-dia e de te portares como uma menina bem-educada. Capuchinho Vermelho ouviu atentamente



o que a mãe lhe dizia, enfiou a cestinha no braço e pôs-se a caminho.

Quando chegou à floresta, Capuchinho Vermelho encontrou um lobo muito grande e muito mau. Não sabia que o lobo era mau, por isso não teve medo.

- Bom dia, Capuchinho Vermelho, disse o lobo. Aonde vais tão cedo e com tanta pressa?



- Vou levar esta cestinha à minha avó, que está doente.

- E onde mora a tua avó?

- Bem no meio da floresta, perto de três grandes carvalhos

Embora muito amável, bem no fundo do coração o lobo pensava:

- "Que menina gordinha e apetitosa! Se tudo der certo, chego antes dela a casa da avó, janto a velha e como a menina à sobremesa!".

Assim, muito risonho, falou:

- Não vás com tanta pressa, Capuchinho Vermelho. Vês essas lindas flores? Por que não colhes algumas para a tua avó? Além disso, se andares mais devagar, poderás ouvir o canto dos passarinhos e apreciar melhor os encantos da floresta. Capuchinho Vermelho levantou os olhos e ficou maravilhada, com a

beleza do sol a brincar com as flores do caminho. Pensou: "Não há dúvida. A avó vai ficar muito contente se eu lhe levar um ramalhete."

Despediu-se do lobo e pôs-se a apanhar flores. Cada vez se afastava mais do caminho e entrava mais fundo na floresta.

Enquanto Capuchinho Vermelho estava distraída, o lobo andou bem depressa e chegou à casa da avó. Bateu à porta - Quem é? - Perguntou a velha.

- Sou eu, Capuchinho Vermelho, - disse o lobo, imitando a voz da menina.

- Trouxe-lhe um bolo e uma garrafa de vinho. Abra-me a porta, por favor!

- Abre o trinco e entra, - disse a avó, levantando-se da cama, para receber a sua querida neta.

Vendo o lobo, a velha teve muito medo! Correu e trancou-se na despensa. Estava muito fraca e caiu no chão, desmaiada.

O lobo ficou furioso! Abriu a gaveta onde a velha guardava as suas roupas, tirou uma camisola e uma touca. Vestiu-se e enfiou-se dentro da cama, para esperar pela Capuchinho Vermelho.

Enquanto isso, a menina apanhara tantas flores que quase que nem podia com elas. Tendo passado muito tempo, correu para levar o bolo e o vinho à sua avó.

Quando chegou à casa da avó, viu que a porta estava aberta e entrou depressa, preocupada, porque a avó tinha sempre o cuidado de fechar bem a porta.



Entrou no quarto e disse bem alto.

- Bom dia, avó!

Mas não obteve resposta.

Ficou muito admirada de ver como era a sua avó quando ficava de cama. E disse-lhe:

- Que orelhas grandes tens, avó!

- É para te ouvir melhor, minha neta!

- E que grandes olhos, avó!

- São para te ver melhor, minha neta!

Capuchinho Vermelho reparou, então, nas grandes patas do lobo saindo por debaixo do lençol.

- E que braços peludos tu tens, avó!

- São para te abraçar melhor, minha neta!

- E que grandes dentes tens!

- São para te comer melhor.

Dizendo estas palavras, o lobo saltou da cama e correu atrás de Capuchinho Vermelho, que fugiu, apavorada.

Nesse momento, um caçador amigo da avó passava por perto. Vendo a porta aberta, disse consigo:

Nesse momento, um caçador amigo da avó passava por perto. Vendo a porta aberta, disse consigo:

- "Vou ver o que está a acontecer. A velha nunca deixa a porta de casa aberta!". Pegando na espingarda, matou o lobo com um tiro certeiro. Há muito tempo que esperava por isto. Ia a tirar-lhe a pele quando a velha, voltando a si, abriu a porta da despensa e saiu.



Capuchinho Vermelho correu para abraçar a avó. Convidaram o caçador para tomar um copo de vinho e comer um pedaço de bolo. E juntos comemoraram a morte do lobo e esqueceram os maus momentos por que haviam passado.

E Capuchinho Vermelho aprendeu a lição: nunca mais desobedeceria às recomendações da sua mãe, desviando-se do seu caminho ou conversando com desconhecidos.

Alguns dias mais tarde, a mãe de Capuchinho Vermelho mandou-a novamente a casa da avó, para levar uns bolinhos de cereja.

Ao entrar na floresta, a menina encontrou outro lobo muito grande e muito mau que meteu conversa com ela e convidou-a a apanhar flores.

Capuchinho Vermelho mal respondeu ao cumprimento do lobo. Seguiu bem depressa o seu caminho e depressa chegou a casa da avó.

Assim que entrou, foi disse-lhe:

- Avó, encontrei outro lobo mau na floresta. Fiquei com muito medo e vim a correr para a tua casa.

A avó respondeu-lhe:

- Fizeste muito bem minha filha.

Vamos trancar a porta, porque o lobo é bem capaz de ter vindo atrás de ti.

Logo depois o lobo bateu à porta, dizendo com uma voz muito amável, fingindo ser a Capuchinho Vermelho:

- Avó, sou eu, Capuchinho Vermelho. Vim trazer uns bolinhos que a mãe lhe mandou.

Abra a porta, por favor Capuchinho Vermelho e a avó ficaram bem quietinhas, sem dizer palavra.

Mas o lobo não desistiu. Depois de dar uma porção de voltas à casa, subiu ao telhado e lá ficou. Estava pronto para saltar sobre a menina, assim que ela saísse de casa. A avó, espreitando pela janela, viu o lobo subir para o telhado e imaginou um plano para se livrarem dele. Disse bem alto, para o lobo ouvir:

- Capuchinho Vermelho, vamos fritar umas salsichas para o jantar!

Quando a avó começou a fritar as salsichas o cheiro apetitoso subiu pela chaminé. O lobo, esfomeado, foi tentar espreitar para ver o que a velha estava a fazer.

Entretanto, Capuchinho Vermelho tinha enchido a grande tina de água que ficava em frente da casa. Ouvindo o barulho da água, o lobo virou-se de repente e escorregou no telhado.

E aí:

- Splash! - Caiu dentro da tina e morreu afogado.

Capuchinho

Vermelho e a avó ficaram muito contentes, porque assim se tinham acabado os lobos maus da floresta.

Naquela tarde, a menina voltou para casa tranquila, cantando e colhendo lindas flores pelo caminho.



**Ficha de Trabalho N.º 1**

Nome: \_\_\_\_\_

**1. Porque é que todos chamavam Capuchinho Vermelho à menina da história?**

- Porque ela gostava de capas vermelhas
- Porque a avó lhe tinha oferecido um capuchinho vermelho, sem o qual ela não queria sair de casa
- Usava sempre um impermeável do Benfica

**2. O que fez o Lobo para chegar a casa da avó primeiro que a Capuchinho Vermelho?**

- Disse à menina para andar devagar, para poder apreciar melhor os encantos da floresta, enquanto ele foi logo a correr
- Mandou a Capuchinho de volta para casa da mãe
- Disse à menina o caminho que ela devia seguir para chegar à casa da avó

**3. O que foi que deixou a Capuchinho Vermelho preocupada quando chegou à casa da avó?**

- Ouvia vozes
- A porta estava aberta, e a avó tinha sempre o cuidado de fechar bem a porta
- Viu o lobo á porta da casa da avó

**4. O que fez o caçador quando viu o Lobo a correr atrás da Capuchinho Vermelho?**

- Começou também a fugir do lobo
- Arrastou o lobo para o lago mais próximo
- Matou o lobo

5. Dias mais tarde, a Capuchinho Vermelho foi, novamente, a casa da avó e encontrou outro lobo que meteu conversa com ela. O que foi que ela fez?

- Ela mal respondeu ao cumprimento do lobo e seguiu bem depressa o seu caminho até chegar à casa da avó
- Ela disse ao lobo que ia chamar um caçador
- Deu - lhe um tiro

Handwritten notes and a faint drawing of a wolf's head are visible in the background of the lined writing area.

Additional blank lined writing space.



FICHA DE TRABALHO Nº 2

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Depois de leres e ouvires a história "O Capuchinho Vermelho", responde às questões que se seguem.

1. Onde é que a menina vivia?

A menina vivia na aldeia

2. Porque é que ela tinha um Capuchinho Vermelho?

É porque a avó o ofereceu a ela gostou tanto que nunca saiu sem ele

3. Onde é que a mãe mandou ir?

Mandou ir a casa da avó

4. O que é que a menina levava no cesto?

Está Ela vivia na cidade

5. Porque é que a menina não obedeceu à mãe?

Porque não ia ouvir

6. Quem é que ela viu na floresta?

O lobo

Bom trabalho!

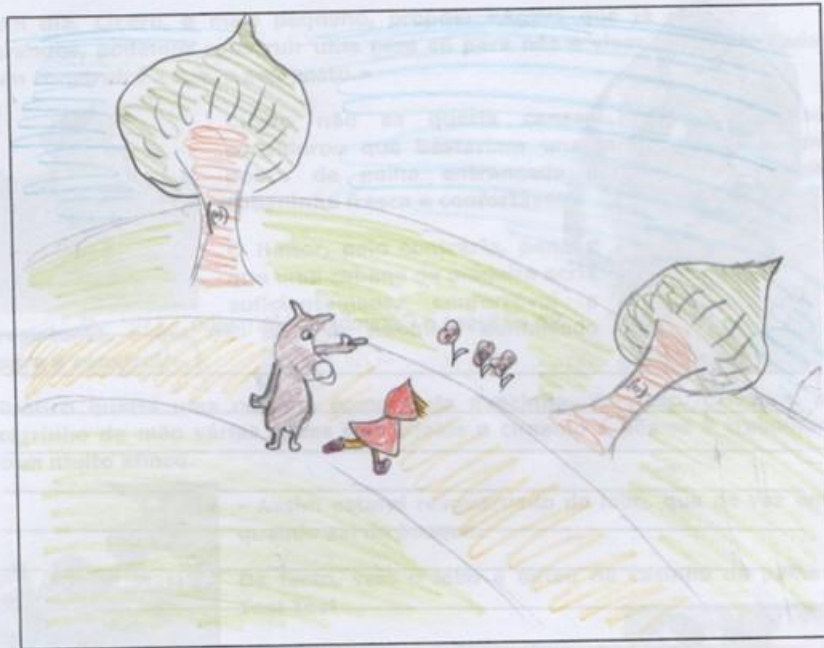
FICHA DE TRABALHO Nº 3

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Depois de leres e ouvires a história "O Capuchinho Vermelho", resolve as seguintes actividades.

1. Desenha e pinta a menina e o lobo na floresta.



2. Se tu fosses o Capuchinho Vermelho tinhas ido pela floresta?

Não tinha seguido o trilho

Bom trabalho!

FICHA DE TRABALHO Nº 4

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Depois de leres e ouvires a história "O Capuchinho Vermelho", completa a seguinte actividade.

1. Cria a tua história:



Se eu fosse o Capuchinho Vermelho Taria

convidado os meus amigos para comerem  
com a minha avó

Bom trabalho!

## ANEXO 8 – A Cigarra e a Formiga

NUM DIA SOALHEIRO DE VERÃO, A CIGARRA CANTAVA FELIZ. ENQUANTO ISSO, UMA FORMIGA PASSOU POR PERTO.

VINHA AFADIGADA, CARREGANDO PENOSAMENTE UM GRÃO DE MILHO QUE ARRASTAVA PARA O FORMIGUEIRO.

- POR QUE NÃO FICAS AQUI A CONVERSAR UM POUCO COMIGO, EM VEZ DE TE AFADIGARES TANTO? - PERGUNTOU-LHE A CIGARRA.  
- PRECISO DE ARRECADAR COMIDA PARA O INVERNO  
- RESPONDEU-LHE A FORMIGA.  
- ACONSELHO-TE A FAZERES O MESMO.  
- POR QUE ME VOU PREOCUPAR COM O INVERNO?  
COMIDA NÃO NOS FALTA... RESPONDEU A CIGARRA, OLHANDO EM REDOR.



A FORMIGA NÃO RESPONDEU, CONTINUOU O SEU TRABALHO E FOI-SE EMBORA.



QUANDO O INVERNO CHEGOU, A CIGARRA NÃO TINHA NADA PARA COMER.

NO ENTANTO, VIU QUE AS FORMIGAS TINHAM MUITA COMIDA PORQUE A TINHAM GUARDADO NO VERÃO.

DISTRIBUÍAM-NA DIARIAMENTE ENTRE SI E NÃO TINHAM FOME COMO ELA.

A CIGARRA COMPREENDEU QUE TINHA FEITO MAL...

LA FONTAINE (ADAPTADO)

## FICHA DE TRABALHO Nº 1

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Quais são os personagens da história?

cigarra formiga



2. O que fazia a formiga?

trava a terra e em busca comida para o inverno

3. Quais são as estações do ano que aparecem no texto?

verão, inverno

4. Qual a estação do ano em que a Cigarra passou fome?

inverno

5. Por que é que a Cigarra tinha passado fome?

Porque não tinha guardado comida

6. Ajuda a nossa amiga cigarra a chegar até à casa da formiga.



## Anexo 9 – Os Três Porquinhos

Numa bonita casa de campo viviam 3 porquinhos: Prático, Heitor e Cícero. Quando não iam à escola, ficavam a brincar felizes e despreocupados no campo. Ao escurecer, voltavam cansados e satisfeitos. Em casa esperava-os a sua avozinha, que lhes preparava grandes bolos com natas e morangos. Um dia, Cícero, o mais pequeno, propôs: «Agora que já somos grandes, podemos construir uma casa só para nós e viver sozinhos! Cada um construirá a sua, a seu gosto.»



Cícero não se queria cansar muito, pelo que considerou que bastariam uns tantos ramos e um pouco de palha entrançada para construir uma cabaninha fresca e confortável.



O Heitor, pelo contrário, pensou que uma cabana de madeira seria suficientemente confortável e resistente, e que não teria de trabalhar demasiado para a construir. Prático queria uma casinha como a da avozinha. Por isso, carregou o carrinho de mão várias vezes com tijolos e cimento e pôs-se a trabalhar com muito afinho.



- Assim estarei resguardado do lobo, que de vez em quando sai do bosque.

De facto, veio o lobo e bateu na casinha de palha: Toc! Toc!

- Quem é? - Perguntou a vozinha do Cícero. - Um amigo... abre! - Respondeu o lobo lambendo-se.



- Não! És o lobo mau e não te vou abrir a porta!

- É assim é? - Rosnou o lobo rangendo os dentes. - Vê então como abro a tua porta! - E de um sopro varreu a cabaninha fazendo rolar para bem longe o porquinho.

Enquanto Cícero escapava, o lobo foi bater à porta do

Heitor:

- Abre, não te farei mal!

Heitor também não quis abrir, mas um par de sopros foram suficientes para destruir a sua casinha.

Muito esfomeado, o lobo bateu à porta da casa do Prático.

- Vai-te embora, lobão! - Respondeu-lhe o porquinho.

Desta vez, o lobo soprou e soprou muitas vezes, mas a casinha, construída com cimento e tijolos era demasiado sólida até para ele.

Por fim o lobo mau ficou sem forças.

Aborrecido, levantou o punho, ameaçando:

- Por agora, deixo-te... mas depressa voltarei!

E vou-te comer de uma só vez.



Quando se fez noite o lobo voltou. Prático ouviu-o a trepar pela caleira para subir até ao telhado da casa.



Enquanto se metia pela chaminé, o lobo lambia-se já pensando no jantar à base de porquinho assado. Mas Prático, que tinha uma panela de sopa ao lume, atçou a chama com toda a lenha que tinha.

O lobo já estava a meio caminho quando começou a cheirar a queimado: era a sua cauda que começa a chamuscar! Saiu pela chaminé e desapareceu uivando.

No dia seguinte, enquanto o pobre lobo, com a cauda entre as patas, continuava a fugir para o mais longe possível, a povoação celebrava a valentia do porquinho sábio e o retorno à tranquilidade.



Ficha de Trabalho N.º 1

Nome: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Lê a história "Os Três Porquinhos" e responde às questões que se seguem.

1. Qual é o nome dos três porquinhos?

Prático, Mator e Sincera

2. Onde se passa a História?

Na floresta

3. Quem apareceu para derrubar a casa dos três porquinhos?

O lobo mau

4. O que fez o lobo para derrubar as casas?

Soprou

5. Qual a armadilha que Prático fez para assustar o lobo?

Foi com fogo a fazer

6. Qual o porquinho mais inteligente?

Prático

7. Que personagem da história tu gostavas de ser. Porquê?

Eu gostava do Prático porque é esperto e tem boas ideias

Bom trabalho!

Ficha de Trabalho N.º 2

Nome: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Lê a história "Os Três Porquinhos" e escreve no espaço de quem são as características referidas:

1. Trabalhador, construiu a sua casa de tijolo e cimento.

Porquinho: Ditilo

2. Preguiçoso, construiu a sua casa de palha.

Porquinho: Pipito

3. Pouco esforçado, construiu a sua casa de madeira.

Porquinho: Haisten

4. O seu maior desejo era comer porquinhos.

Era o: Lobo

Atividades facultativas

Bom trabalho!

Ficha de Trabalho N.º 3

Nome: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1. Imagina que és um dos Três Porquinhos, faz um desenho e pinta a tua casa.



2. Quais os materiais que utilizas - te para construir a tua casa?

tijolo, madeira, vidro, eletrónica, tija  
argila, pedra e um balcão

Bom trabalho!