



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O lobo nas histórias: desconstruções e valores

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

2023, Diana Marlene Ferreira Martins

Diana Marlene Ferreira Martins

O lobo nas histórias: desconstruções e valores

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, Rosa e Leonel, bem como a toda a minha família, todo o apoio, incentivo, dedicação e paciência que me deram ao longo da minha vida e, principalmente, nesta fase profissional que me encontro.

Agradeço ao meu irmão, Daniel, e ao meu namorado, Pedro, toda a ajuda e incentivo que demonstraram para comigo, ao longo da minha licenciatura e mestrado.

Agradeço à minha colega de estudo, de caminhada e de vida, Mafalda Cunha, a amizade demonstrada desde o primeiro ano de curso, a interajuda e o apoio incondicional ao longo destes anos. Fomos e seremos colegas inseparáveis.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Correia, pela sua disponibilidade e pela motivação transmitida ao longo desta caminhada.

Agradeço à professora cooperante da valência de 1ºCiclo, Fernanda Fernandes, todo o cuidado, paciência, exigência e vasto aprendizado que me proporcionou adquirir.

Agradeço a todos os meninos e meninas com quem tive o privilégio de me cruzar ao longo dos vários estágios, desde a creche, pré-escolar e 1ºciclo. Um agradecimento particular ao grupo de crianças do 1ºCiclo que me ajudou a construir esta investigação-ação

O lobo nas histórias: desconstruções e valores

Resumo: O presente relatório resulta de um projeto de investigação-ação, realizado durante o estágio curricular, no ano letivo de 2020-2021, numa turma de 23 alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Diversos contos da literatura infantil trazem a figura do lobo através do estereótipo de maléfico, traiçoeiro, assustador, entre outros que o caracterizam como “o lobo mau”.

Haverá razões para os comportamentos selvagens e incontrolados destes animais relatados nas histórias tradicionais? Haver, há, e é por isso mesmo que ao longo desta investigação, as crianças foram confrontadas com várias dinâmicas que permitiram desconstruir estereótipos em relação ao papel do lobo, nas histórias e na vida real.

Para a recolha de dados foram usados vários procedimentos tais como notas de observação, recolha de produções das crianças, diálogo e questionários.

A intervenção desenvolvida permitiu concluir que apesar de algumas histórias contribuírem para o aparecimento de alguns estereótipos, neste caso, em relação à figura do lobo, é possível desmistificar, desconstruir e modificar conceções através do desenvolvimento de dinâmicas interdisciplinares.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Conceções dos alunos, Lobo-Mau, 1º ciclo do Ensino Básico.

The wolf in stories: deconstructions and values

Abstract: This report is the result of an action research project, carried out during the curricular internship, in the 2020-2021 academic year, in a class of 23 students in the 2nd year of schooling in the 1st grade of Basic Education

Several stories in children's literature portray the wolf through the stereotype of evil, treacherous, frightening, among others that characterize it as “the bad wolf”.

Are there reasons for the wild and uncontrolled behaviors of these animals reported in traditional stories? There is, and that is why throughout this investigation, children were confronted with various dynamics that allowed them to deconstruct stereotypes regarding the role of the wolf, in stories and in real life.

Various procedures were used to collect data, such as observation notes, collection of children's productions, dialogue and questionnaires.

The intervention developed allowed us to conclude that, despite some stories contributing to the emergence of some stereotypes, in this case in relation to the figure of the wolf, it is possible to demystify, deconstruct and modify conceptions through the development of interdisciplinary dynamics.

Keywords: children's literature, students' conceptions, Big Bad Wolf, 1st grade of Basic Education.

*“Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram,
Ou metade desse intervalo, porque também há vida...”*

Álvaro de Campos

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1. Definição de literatura para a infância.....	5
2. Contos e fábulas.....	10
2.1 O que une e distingue as duas narrativas?	10
2.2 Do popular/tradicional à escrita de autor.....	13
3. Os contos de fadas e o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças ..	17
4. O lobo enquanto personagem da literatura para a infância	21
CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA	27
1. Enquadramento e questões da investigação	28
2. Objetivos da investigação.....	29
3. Participantes.....	30
4. A abordagem metodológica	31
5. Instrumentos da recolha de dados	32
5.1 Técnica baseada na observação.....	33
5.2 Técnica baseada no questionário	33
5.3 Técnica baseada no diálogo	34
5.4 Análise das produções das crianças.....	34
5.5 Meios audiovisuais	35
6. Procedimentos e considerações éticas	35
7. Intervenções realizadas.....	36
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	43
1. Apresentação e análise dos dados recolhidos	44
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
Referências bibliográficas	55
Apêndices	60
Anexos.....	67

Lista de tabelas

Tabela 1- Organização das respostas à alínea a) da dinâmica inicial.....	43
Tabela 2 - Organização das respostas à alínea c) da dinâmica inicial.....	43
Tabela 3 - Organização das respostas à alínea b) da dinâmica inicial.....	44
Tabela 4 - Organização das respostas à alínea d) da dinâmica inicial.....	44

Lista de abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

PNL - Plano Nacional de Leitura

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

I.A – Investigação-Ação

INTRODUÇÃO

Os contos e as fábulas fazem parte do dia-a-dia de todas as instituições por onde estagiei ao longo dos cinco anos de estudos. Desde a valência de creche até ao 1ºCEB, na maioria das narrativas exploradas com e pelos alunos, lá surgia a figura pejorativa do lobo, que ora come ovelhas, ora come porquinhos, ora persegue crianças indefesas pela floresta com o objetivo de lhe devorar a avó. Mas por que razão é que o lobo é sempre o vilão das histórias?

A verdade é que o facto de as crianças ficarem tão fascinadas com o mundo literário, faz com que a literatura ocupe um papel crucial na construção e desconstrução de estereótipos, tanto em relação a esta personagem do lobo, como de outras tantas personagens. Na minha visão, o papel dos educadores/professores passa também por deixar as crianças explorar as histórias, aprender com elas e apresentar-lhes o outro lado não descrito das personagens, a razão pela qual são narradas na ficção de determinada forma. E foi este papel que desenvolvi no meu estágio do 1º CEB no ano letivo 2020/2021 e que descrevo neste relatório.

O relatório apresentado neste documento foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB, mais precisamente, nas unidades curriculares de Prática Educativa I e II. Embora a escolha deste tema – a personagem do lobo nas histórias - tenha partido de uma reflexão após os estágios em todas as valências, na Licenciatura, o objetivo inicial seria realizar este estudo com o público-alvo da Creche ou do Jardim de Infância, pois considerava que estes tipos de estereótipos em relação a personagens das histórias são mais comuns nesta faixa etária. Dado que o estágio na valência de Pré-Escolar acabou por ser interrompido, devido à pandemia da COVID-19, antes mesmo de colocar em prática as atividades pensadas para a investigação deste relatório, a solução encontrada foi dar continuidade ao tema da investigação, adaptando-o às características do público-alvo do estágio do 1ºCEB.

Apesar de, à partida, se considerar que no 1ºCEB este tipo de estereótipos, introduzidos pela literatura infantil, já não são tão observáveis nesta faixa-etária, a verdade é que este trabalho veio comprovar o contrário.

Esta investigação foi desenvolvida com uma turma do 2.º ano de escolaridade e a professora cooperante.

Assente na metodologia investigação-ação, este trabalho dividiu-se em três fases:

Na primeira fase foram identificadas as conceções das crianças em relação à figura do lobo bem como o conhecimento que estas apresentam sobre este animal.

Seguidamente foram desenvolvidas com o público-alvo algumas atividades que tiveram como principal finalidade apresentar a personagem do lobo e as suas diversas possibilidades nas histórias, fazer reconhecer e desenvolver diferentes sentimentos em relação à personagem, correlacionar o tema comum de todas as atividades e trabalho (o lobo) com conteúdos das diferentes áreas curriculares, sensibilizar e motivar as crianças para a problemática da extinção do lobo-ibérico, bem como de outros animais.

Já na terceira fase realizou-se a avaliação da investigação por todos/as os/as envolvidos/as, permitindo-me compreender as transformações proporcionadas, com esta intervenção, no contexto de trabalho.

Este é um relatório constituído por quatro capítulos. No primeiro capítulo é feito um enquadramento teórico sobre a literatura para a infância, destacando a importância deste género literário no desenvolvimento das crianças. No segundo capítulo é apresentado o enquadramento metodológico, incluindo as questões de investigação, objetivos, população-alvo, instrumentos utilizados, procedimentos éticos e a descrição das atividades implementadas ao longo do trabalho. Na terceira parte são apresentados e analisados os dados, e discutidos os resultados. Por fim, nas considerações finais, o quarto capítulo, encontra-se a reflexão de todo o trabalho desenvolvido e o valor formativo desta experiência.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Definição de literatura para a infância

Os livros são reconhecidos como portas abertas para o conhecimento, para o desenvolvimento cognitivo, da linguagem e para a visão mais ampliada do mundo que nos rodeia. Para além disto, o ato de se praticar a leitura oferece a todos os que a desenvolvem tantas outras oportunidades e benefícios que são do conhecimento geral: estimula o raciocínio, ativa o cérebro, aumenta a imaginação, desenvolve e acrescenta vocabulário, estimula o pensamento crítico, amplia a criatividade, incita a capacidade de concentração...

O gosto pela leitura pode e deve ser desenvolvido desde muito cedo, até mesmo antes das crianças entrarem no processo de alfabetização. Estimular nos mais pequenos a vontade de explorar livros, de brincar e aprender com eles, traça o caminho para que as crianças (futuros adultos), de forma autónoma, com os seus pares e em grupo, possam estimular a sua criatividade, o raciocínio, a imaginação, a empatia e a socialização. “Ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina” (Basso, s/d, p. 1).

O autor supracitado conclui o seu pensamento referindo que “é na relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária que temos uma das possibilidades de formarmos o leitor” (Basso, s/d, p.1).

Em creches, jardins-de-infância e nas escolas, os livros, as histórias e a literatura, em geral, assumem um papel muito importante do dia-a-dia das crianças e dos seus educadores. Basso (s.d) defende que as histórias podem abordar temas que por vezes podem parecer um pouco complexos para os mais novos, mas que são essenciais para o seu desenvolvimento, nomeadamente os valores tão preciosos para conseguirmos viver em sociedade. Segundo o mesmo autor, o educador/professor pode atingir estes assuntos de forma mais leve, proporcionando momentos de reflexão e diálogos conjuntos, desenvolvendo o espírito crítico e a liberdade de expressão sobre os seus pensamentos.

Viana, Ribeiro & Baptista (2014) consideram que este tipo de literatura, diverte e entretém, permite a aquisição de alguns conceitos essenciais para a criança e ainda

fortalece “(...) competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias muito importantes para a sua formação como indivíduo” (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014, p. 154 e 155).

É comum ouvir-se desabafos de pais, familiares ou até mesmo educadores de infância ou professores das diferentes valências, afirmando que não têm consciência dos livros mais apropriados e indicados que devem fornecer às crianças e aos jovens com quem lidam. Talvez seja importante que se perceba, primeiramente, que os livros não têm idade. Embora alguns formatos sejam mais atrativos e facilmente indicados para determinadas fases do desenvolvimento infantil, devido à sua linguagem acessível, de fácil entendimento ou aos cativantes estímulos visuais, a verdade é que a literatura não tem barreiras, logo, é importante que as crianças e os jovens tenham liberdade de escolher o livro que querem explorar e que mais lhes agrada. Pelo que me tenho apercebido, através do contacto com vários educadores e professores nos diferentes estágios que desenvolvi, a maioria dos docentes apresenta a tendência de tentar selecionar de dentro do lote de livros classificados como sendo para crianças, aquela obra que, no seu entender, mais irá agradar aos pequenos. Mas por que razão o livro deve ser escolhido da prateleira das obras de “Literatura Infantil”? Qual a definição e o valor deste conceito literário?

A verdade é que a noção de Literatura Infantil traz a ela associado vários aspetos que não são consensuais, nomeadamente no que se refere aos conceitos a ela inerentes, à sua categoria e valorização como fenómeno literário e aos seus destinatários.

Uma das discordâncias prendem-se com a própria designação que deve ser utilizada quando se refere este universo literário, pois existem cinco termos muito comuns para a mesma classificação: “(...) literatura para crianças (...), a literatura infantojuvenil (...), a literatura para crianças e jovens, a literatura para a infância e a literatura infantil” (Brito, 2003, p. 74). De todos os termos enumerados, importa referir que: a literatura para crianças, provém do francês – *littérature pour les enfants*; a literatura para crianças e jovens – é oriunda do espanhol *literatura para niños y jóvenes*; a literatura infantojuvenil, é uma expressão adotada no Brasil; a literatura para a infância e a literatura infantil, são ambas comuns, em Portugal.

Em relação à expressão Literatura Infantil, José António Gomes (1979, p. 11) considera que “o adjetivo infantil seria se as obras fossem escritas por crianças, como literatura juvenil, escrita por jovens”. Bicchonnier, citado por Bastos (1999), faz a sua análise do conceito Literatura Infantil, assumindo uma distinção entre os dois termos que o compõem, uma vez que a “Literatura” engloba o espírito livre do seu autor, da sua criação, sem se preocupar em agradar alguém, enquanto “para crianças” já obriga a uma preocupação com os diferentes níveis de desenvolvimento, levando o autor a direcionar a sua escrita para este público;

Na minha opinião, e analisando as expressões de acordo com a semântica das mesmas, considero que a utilização da expressão “Literatura para a infância” será aquela que parece designar mais objetivamente a literatura feita por adultos tendo como público-alvo as crianças. Também António Garcia Barreto (2002, p. 305) considera Literatura para a infância como a expressão que “continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança”.

Mas o conceito de Literatura para a Infância é considerado ambíguo, pois na verdade, “são as crianças quem decide o que é literatura infantil; se um livro que não tem por destinatário as crianças, é lido, gostosamente, por elas, então fará parte da literatura infantil” (Kayser, 2010, p. 34).

Existem assim, algumas contradições no que diz respeito à definição deste conceito, principalmente no que se refere ao seu estatuto e ao destinatário preferencial.

Rocha (1994, p. 129), alega que “não há cores para crianças, há cores. Não há grafismo para crianças, há grafismos. Não há literatura para crianças, há literatura”. No ponto de vista de Cunha (1999), a literatura para a infância é muito mais abrangente do que a literatura para adultos, sendo que enquanto a literatura para a infância pode ser lida por indivíduos de todas as faixas etárias, a literatura para adultos só serve mesmo para estes. Esta situação ocorre devido ao preconceito enraizado na mentalidade das pessoas. Estes dois tipos de leituras intercetam-se, sendo que a destinada às crianças não deve ser de forma alguma considerada secundária, dado que o seu objetivo é educar, divertir, agradar e mesmo emocionar (Rocha, 1994).

Marc Soriano (1975) entende a literatura infantil como:

uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (recetor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta (p. 30-31).

Neste sentido, José António Gomes (1979, p. 11), afirma que “*há quem defenda que o conceito de que literatura é só um, e que os livros para crianças, com qualidade de escrita, se podem pôr a par dos livros que os adultos leem*”. No entanto, para a infância, são necessárias características especiais que dizem respeito aos temas e às formas de escrita.

Concordando com Ana L. Brito (2003), estou convicta de que a literatura para a infância é toda:

a literatura escrita para crianças que tem em consideração as especificidades do público a que se dirige, e também, a literatura que, apesar de não ter sido, originalmente, criada para crianças, tem sido ao longo dos tempos “adquirida” por estas (p.79).

Para Juan Cervera (1991) qualquer definição de literatura para a infância que se formule deverá cumprir duas funções básicas e complementares. Por um lado, terá de exercer um papel integrador, garantindo que nada do que se possa considerar literatura para a infância seja deixado de fora. Por outro lado, deverá atuar como seletiva, garantindo que se trata mesmo de literatura. Deve deste modo a literatura para a infância ter um rigor literário, artístico e lúdico, que possa ir ao encontro dos interesses e necessidades mais prementes da criança, através de situações e vivências próximas das suas (Cervera, 1991). Mais adiante, este mesmo autor apresenta a perspetiva de que a literatura para a infância será basicamente uma resposta às necessidades íntimas da criança, justificando, deste modo, a sua especificidade dentro do conjunto da literatura geral (Cervera, 1991).

Por sua vez, Ana M. Ramos (2007) entende por literatura para a infância toda “a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária” e que, “apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos” (p.67).

Também Nelly Novaes Coelho (1984, p. 10) advoga o pressuposto de que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra”, sendo que “na essência, a sua natureza é a mesma que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/recetor: a criança” (Novaes Coelho, 1984, p. 12).

Assim sendo, não se podem dissociar, ao falar de literatura para a infância, as ideias de cultura e sociedade, uma vez que esta é uma manifestação de arte que permanece ao longo dos séculos, garantindo a preservação e a divulgação de valores culturais que representam uma determinada sociedade. Através dela, a criança adquire e forma a sua consciência do mundo que a envolve, e das relações que se estabelecem com os outros, enfim, com tudo aquilo que é cultura. Esta autora diz-nos ainda que a literatura destinada às crianças atinge um patamar mais alto quando permite “fundir os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, as ideias e a sua possível realização” (Novaes Coelho, 1984, p. 12).

De acordo com Ana L. Brito (2003, p. 78), citando Fillola (1999), a literatura para a infância “é um conjunto de produções de carácter literário artístico com aspetos em comum com outras produções literárias e também com produções noutros códigos semióticos a que se tem acesso em etapas iniciais de formação linguística e cultural”.

Já para Alexandre Parafita (2002, p. 208) a definição de literatura para a infância aparece frequentemente como “toda a produção editorial que visa a informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da língua, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética”.

2. Contos e fábulas

2.1 - O que une e distingue as duas narrativas?

Segundo Rodrigues (2008), até ao século XVII, as crianças não eram vistas como crianças, ou seja, estas, apesar de terem poucos anos de vida, conviviam com os adultos e eram consideradas uma miniatura destes, não existia um mundo infantil diferente e separado ou até uma visão especial relativamente à infância. Até esse momento, partilhava-se a cultura, através do oral, com o apoio de contadores de histórias, tanto aos adultos quanto às crianças, sem haver diferenças entre a forma como se transmitia o conteúdo às várias gerações.

À medida que o tempo foi passando, o texto oral acabou por passar a texto escrito e as obras que eram destinadas aos adultos estavam igualmente ao acesso das crianças, pois, tal como afirma Natércia Rocha (2001): “se o texto impresso entrava em casa, porque alguém o compreendia, a criança não seria excluída do seu convívio” (p.37).

A criança tinha acesso aos mesmos textos disponibilizados aos adultos, uma vez que se considerava que se o adulto fosse capaz de compreender um texto, a criança, como adulto em ponto pequeno, também deveria ter essa capacidade (Rodrigues, 2008, p. 170 citando Lemos, 1972).

Mas tudo começou a mudar quando há cerca de trezentos anos (a partir do século XVII), tal como refere Rocha (1984, p.24), surgiu progressivamente a figura de escritor, que deliberadamente procurava ir ao encontro das crianças, ao encontro do seu mundo, do seu imaginário... “Desta forma, (...) os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou do resumo) de textos escritos para adultos” (Coelho, 1984, p. 12).

Este emergir da Literatura para a Infância teve características próprias, pois decorreu da ascensão da família burguesa, da nova forma de se ver e inserir a infância na sociedade e da reorganização da escola. O seu aparecimento deveu-se também à sua associação com a pedagogia, uma vez que as histórias eram elaboradas para se converterem num instrumento pedagógico.

Desde então, por todo o mundo, começaram a surgir obras que tinham como público-alvo as crianças, sendo que algumas destas histórias acabaram mesmo por se tornar *best sellers* mundiais e ultrapassaram a barreira do tempo.

Hans Christian Andersen com diversos contos, entre eles *O patinho feio* e *A princesa e a ervilha*, Lewis Carrol autora de *Alice no país das maravilhas*, Johanna Syri com a sua *Heidi*, Collodii com *Pinóquio* são alguns dos exemplos de histórias que ainda hoje são lidas e relidas, tanto por crianças como por adultos. Dado que muitas das obras que ainda hoje conhecemos foram escritas e publicadas durante o século XIX, é comum referir-se este século como a "idade do ouro" da literatura para a infância.

No século XVIII, para além das obras pedagógicas e das fábulas, surgiram ainda os contos de fadas. Neles, o mundo era e é descrito de forma diferente do real:

(...) povoado de personagens imaginadas como as fadas, os gigantes, os anões, os dragões, os animais que falam que parece corresponder à satisfação das necessidades irracionais do público infantil, que não são de todo consideradas nos chamados contos morais e de formação (Pires, 1981, p. 60).

Conclui-se, assim, que mesmo antes do aparecimento do termo de literatura para a infância, as crianças já ouviam histórias, contadas oralmente, embora as mesmas não fossem intencionalmente dedicadas e adaptadas às suas características. É justamente neste rol de histórias escutadas que se inserem os contos e as fábulas tradicionais – dois tipos distintos de narrativas que serão caracterizados nos próximos parágrafos.

Bruder (2000, p.27) afirma que “a palavra conto provém do latim *computone* e significa contar, enumerar feitos; quer dizer relatar, narrar histórias, que como toda a história, necessita de um argumento que a suporte, que lhe dê um sentido, uma razão de ser: que lhe dê vida”. Sendo o conto um género narrativo em prosa, muitas vezes, a sua construção é condicionada pela sua reduzida extensão. O facto de se considerar a diminuta dimensão do conto, espontaneamente configuradora das restantes categorias da narrativa em que personagens, ação e tempo se concentram resulta “numa narrativa, não raro submetida a uma lógica de economia temporal, cuja ação linear exclui a possibilidade de encaixar as intrigas secundárias e sem que nela entrem personagens demasiado complexas” (Santos, 2002, p. 100).

Esta estruturação dos contos, linear e simples, leva a que Colomer (2003) considere este género narrativo:

o mais adequado às capacidades literárias da criança, uma vez que estas narrativas apresentam um texto de dimensões reduzidas, poucas personagens e com marcas distintivas marcadas entre bem/mal, grande/pequeno, esperto/boçal, adequados ao pensamento infantil, que desconhece as matizes não radicais; as ações das personagens determinadas por fatores externos (facilmente compreendidos pelas crianças); a moral dicotómica e maniqueísta que premeia os bons e castiga os maus; o cenário atemporal e impreciso do conto; a estruturação episódica fechada, sem simultaneidade de ações, assente na abundância repetida de referentes visuais; fim abrupto (Colomer, 2003).

O referido anteriormente leva a que a criança se identifique com o escutado ou lido, criando espaço para a projeção, para o questionamento e diálogo de afetos que favorecerá o seu desenvolvimento emocional. Assim, estas características enumeradas são consideradas responsáveis pela perenidade do género narrativo.

Para Vicente (2010), o conto surge na sequência evolutiva dos mitos, sendo que é o final que os diferencia: nos mitos o enredo termina de forma trágica e pessimista, e nos contos, de forma feliz. Os contos são as narrativas que mais se aproximam do quotidiano, devido ao valor moral universal que transmitem (Vicente, 2010, p.10).

Relativamente à sua origem, talvez esta remonte ao início do mundo. Segundo Maria Manuela Bornes (2003):

os contos cobrem o mundo como um tecido feito de fios velhos que se vão renovando e que teimosamente, por tudo o que significam, insistem em não morrer. Percorrer o fio do tempo, recuando na procura da origem do conto, será difícil senão impossível. Pois, antes do fio estava o conto. Muito antes de o homem necessitar de se vestir, teve necessidade de inventar explicações para os mistérios do mundo que o rodeava. (p.11)

Os contos fornecem inúmeras potencialidades, sendo utilizados como instrumentos de pensamento, que oferecem um património de imagens, com as quais a

criança se identifica, facilitando a compreensão do mundo que as rodeia, através dos enredos e das personagens que apresentam.

Por sua vez, a fábula, é definida por Bruder (2000) como uma narração com fins moralistas em que uns seres irracionais e, às vezes, inanimados, atuam e falam como se tivessem interesses e paixões humanas. Este género de narrativa afirma sempre, de forma explícita, verdades morais, não contestáveis, não havendo então, significados ocultos ou margem para a imaginação.

Esta é também uma das grandes diferenças entre contos e fábulas, pois, contrariamente ao que foi enumerado anteriormente, nos contos, há decisões que ficam nas nossas mãos, incluindo “a decisão de não tomar decisão nenhuma” (Bettelheim, 1988).

A fábula é assim analisada como uma narrativa dogmática, moralista e inflexível, apontando sempre um “dever ser” que se cumpre num único trilho possível sob pena de castigo ou contestação. Por sua vez, o conto “não apresenta a verdade, mas uma verdade” (Bruder, 2000, p.33), orienta o pensamento e as emoções de quem as ouve ou lê, sem outra intenção que não a de lhe dar a liberdade de extrair as suas próprias conclusões (Bruder, 2000).

Se a fábula é a moral, o conto é a ética (Carnaz, 2013). Importa então perceber que se dissermos aos mais pequenos aquilo que devem fazer, a única coisa que conseguimos é substituir a escravidão da sua imaturidade pelo servilismo que implica seguir as ordens dos adultos (Bettelheim, 1988). É importante que se dê a oportunidade às crianças de explorarem a dinâmica entre o mundo interno e externo, entre o sonho e a realidade, sem anular nem impedir a intrínseca capacidade de sonhar e de acreditar, que promovemos a existência de sujeitos autónomos, livres e com capacidade para assumir os seus desejos (Bruder, 2000).

2.2 Do popular/tradicional à escrita de autor

A maioria dos contos e fábulas que atualmente conhecemos foram criados, tal como já foi anteriormente referido, há muitos séculos atrás, por pessoas do povo

anónimo, maioritariamente das camadas menos cultas da sociedade, por vezes até analfabetos.

Para os autores supracitados no ponto anterior, as pessoas mais velhas eram os agentes de transmissão das narrativas (lugar atualmente ocupado, na maioria das vezes, pelos educadores e professores). Eram elas que, normalmente, transmitiam esses contos e fábulas aos seus netos, passando de geração em geração e muitas vezes oferecendo alterações ao que era contado, pois “quem conta um conto acrescenta um ponto”. Desta forma, acabaram por surgir diferentes versões para uma mesma narrativa (Lopes & Reis, 2002).

Hans Christian Andersen, considerado o “Pai” da Literatura para a Infância, escreveu mais de centena e meia de contos tradicionais (de origem popular). A sua obra “Contos de fadas” acabou por ser uma das coleções que mais sucesso alcançou a nível mundial (Juvino, 2010).

De acordo com Cheola (2006), mais tarde, no séc. XVI, em França, Perrault reuniu alguns contos tradicionais, passando-os à escrita. O mesmo autor, Cheola (2006), afirma que no séc. XIX, os Irmãos Grimm, em Inglaterra, ou Teófilo Braga e Almeida Garrett, em Portugal, fizeram o mesmo, publicando muitas histórias que até aí não tinham sido escritas. No entanto, mantiveram-se fiéis às características dos contos populares orais como, por exemplo, a curta extensão, o teor moralizante, a concentração do espaço e do tempo e o número reduzido de personagens.

A consagração de Andersen e dos irmãos Grimm contribuiu para que a popularidade dos contos de fadas fosse extremamente notória, em termos de produção de edições, em meados do século XIX.

Com o passar do tempo e com a permanente evolução da sociedade, começaram a ser publicados contos e fábulas escritas por escritores profissionais ou por aqueles que gostavam de ver publicados os seus trabalhos mesmo que daí não obtenham ganhos materiais suficientes, em que o enredo acabava por ir ao encontro dos interesses e das características da sociedade atual. A este tipo de contos dá-se o nome de contos de autor.

Os contos, tanto os tradicionais como os de autor, que continuam a ser presença assídua nas salas das instituições educativas de todo o mundo, têm uma dupla função: lúdica e didática, ou seja, os mais pequenos podem divertir-se e aprender ao mesmo tempo (Rocha, 2001).

Tendo consciência da importância das histórias tradicionais e dos valores que estas transmitem, vários autores de obras atuais oferecem um toque moderno a obras atemporais, recontando os enredos de maneira divertida e através de uma linguagem acessível para crianças, procurando desconstruir visões distorcidas sobre algumas personagens ou locais das histórias.

Por exemplo, enquanto o conto tradicional “Capuchinho Vermelho”, publicado pela primeira vez pelo francês *Charles Perrault*, e depois pelos Irmãos *Grimm*, nos dá a conhecer uma menina que no caminho para casa da sua avó acaba por falar com um lobo que não conhece e que se revela um animal feroz capaz de comer um ser humano indefeso numa só dentada e de articular todo um plano macabro para continuar a alimentar-se de seres humanos, na obra *Capuchinho Vermelho e o Lobo Ibérico* de Fafa Katz (2015), a meu ver, houve uma desconstrução da obra tradicional.

Nesta obra de autor de Fafa Katz (2015), a mesma menina do conto tradicional volta a cruzar-se com um lobo no meio da floresta, mas através do enredo acaba por descobrir que esta espécie de animais não procura alimentar-se de pessoas e que infelizmente até é um animal em vias-de-extinção. Através da reconstrução deste conto, a autora consegue transmitir a quem lê a narrativa, informações e aprendizagens sobre problemáticas reais e atualizadas do mundo em que vivemos. Consegue também desconstruir a imagem negativa do “lobo-mau” que surge usualmente no mundo literário (Katz, 2015).

Este é um dos vários exemplos de obras de autor que atualmente lemos e que, tal como refere Juvino (2010), através de uma ótica renovada e atualizada da sociedade atual, desmontam e reconstroem os contos tradicionais e originais, inserindo ou retirando deles elementos que fornecem ao texto um novo contorno, novos conteúdos e mensagens que lhe conferem uma nova significância, mais apropriada e atualizada aos dias de hoje e à sociedade que pretendemos criar. Nesta aliança passado/presente,

memória/inação, tradicional/moderno, fundem-se para que surjam possíveis releituras deste tipo de narrativa (Juvino,2010).

Os autores modernos inovam o seu processo narrativo, apresentando peculiaridades formais e temáticas que caracterizam a atual postura do género, baseando alguns recursos no resgate de processos dos contos tradicionais como o elemento maravilhoso. E essa presença do maravilhoso nos contos clássicos que soluciona ou ajudam a solucionar a problemática do herói, permanece até hoje (Juvino, 2010).

O autor supracitado refere ainda que através da paródia e da intertextualidade recuperam-se clássicos da literatura e da cultura popular, que são modificados com um certo humor e suavizam a forma de transmitir a mensagem para os mais pequenos, deixando de ter um papel moralizador, passando a ser a crítica de atuação. Além do enredo escrito, as obras modernas apresentam inúmeros formatos, ilustrações e diálogos, que se apresentam unidos e se complementam, para, na medida certa, passarem à criança a mensagem de otimismo e de responsabilidade perante os desafios que encontram no mundo ao seu redor (Juvino, 2010).

Com estrutura e estilo inovador, o papel da literatura moderna também se atualiza, pois, além de representar a realidade, provoca questionamentos no leitor para que, a partir de uma consciência crítica, ele possa modificar o mundo que o rodeia, sendo atuante e participativo (Juvino, 2010).

Ainda tendo em conta as considerações do autor referido nos últimos quatro parágrafos, analisando e comparando, os contos de fadas tradicionais e contemporâneos, percebe-se que a distância cronológica entre os dois não significa uma hierarquia entre eles, mas diferenças quanto à apresentação de conceitos e valores relativos a cada época. Observamos nos contos tradicionais aspetos que induzem o indivíduo a seguir um estereótipo fundamentado e estabelecido pelos detentores do poder (Juvino, 2010). A Literatura para a Infância neste contexto, insere valores ligados à exemplaridade, à visão maniqueísta que opõe o bem ao mal, o certo ao errado. Ela procura o ensino, ou seja, apontar um único caminho visto como certo a ser seguido. A contemporaneidade surge

trazendo novos valores, porém não abandona totalmente os antigos. Estes aparecem revistos em uma relação de intertextualidade (Juvino, 2010).

Os contos de fadas ganham novas estruturas, e passam a ser questionadores dessa realidade que sempre representaram, auxiliaram na resolução dos conflitos e deixam espaço para que a própria criança seja um agente na busca por soluções de seus impasses. A partir da comparação de contos tradicionais e modernizados, percebe-se que, embora longo anos os separem, tanto o modelo quanto o outro continuam agindo na mente infantil e auxiliam a criança a resolver as suas angústias (Juvino, 2010).

3. Os contos de fadas e o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças

A literatura representa para crianças e adultos, o mágico, a fantasia, sendo a comunicação real para o mundo imaginário (Coelho, 2002). Embutidos nesta arte, os contos de fadas, narrativas consideradas literaturas antigas que cumprem a função de expor os leitores a situações que provocam desejos, curiosidades e medos, possibilitam que os leitores se entranhem em problemas vinculados à vida real, reconheçam as suas dificuldades e ao mesmo tempo sugiram soluções para seus problemas internos (Falconi & Farago, 2015).

Para que tudo isto se verifique na prática, é necessário que os contos se aproximem dos seus leitores, que façam sentido nas suas cabeças, para desta forma a escuta e a leitura dos mesmos se transforme em aprendizado. (Falconi & Farago, 2015)

Tendo consciência que é de extrema importância despertar nas crianças a fantasia, a imaginação e a criatividade - competências essenciais para o seu futuro, o facto de se recorrer aos contos de fadas para estimular tudo o que foi enunciado atrás, é uma das formas de levar os mais pequenos até ao mundo mágico do encantamento e magia, para que se desperte neles as competências inumeradas. (Falconi & Farago, 2015)

O ato de se contar histórias, sejam elas contos de fadas ou outro tipo de narrativa adaptada ao público infantil “podem servir como um grande aliado para o educador, pois é um momento que diverte, estimula o imaginário, quando bem contada e ainda proporciona à criança uma atividade atrativa, enriquecendo o seu vocabulário e contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e adaptação ao contexto social em que vive” (Falconi & Farago, 2015, p.86).

Através do envolvimento da criança com o conto escutado ou lido, é provável que:

esta desenvolva e alcance diversos objetivos, como: expansão da linguagem infantil, facilitando a expressão corporal; estímulo à inteligência; socialização; formação de hábitos e atitudes sociais e morais, através da imitação as crianças podem construir bons exemplos e situações decorrentes das histórias; cultivo da memória e da atenção, despertando interesse e gosto pela leitura. Assim sendo, podemos notar que o contacto com contos de fadas ou outras narrativas são fundamentais para a formação e o desenvolvimento da criança (Falconi & Farago, 2015, p.86).

Para Bettelheim (2007) são raras as exceções no conjunto de obras de “literatura infantil” que contêm aspetos relativos que possam estimular todos os objetivos enumerados no parágrafo anterior. Para ele nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança ou para o adulto, como o conto de fadas popular. É claro que os contos de fadas pouco ensinam sobre as condições específicas na vida moderna de grandes massas, dado que foram criados antes do seu aparecimento. Ainda assim, através deles pode-se aprender sobre os problemas íntimos dos seres humanos e sobre as soluções indicadas para ultrapassar determinadas dificuldades, quando a história é compreensível e significativa para uma criança (Bettelheim, 2007).

Bettelheim (1988, pág.12) afirma que:

(...) exatamente porque a sua vida é muitas vezes desconcertante, a criança precisa mais do que ninguém que lhe deem a possibilidade de se compreender a si própria neste complexo mundo que vai enfrentar. Para o poder fazer tem de ser ajudada a criar um senso coerente no meio do turbilhão de sentimentos. A

criança precisa de ideias sobre como pôr a casa interior em ordem e, nessa base, conseguir dar sentido à sua vida”.

A criança encontra significados nos contos de fadas, pois eles transmitem importantes mensagens à mente consciente e à inconsciente. Este tipo de histórias encorajam o seu desenvolvimento e ao mesmo tempo aliviam pressões conscientes e inconscientes. À medida que as histórias se vão desenrolando, oferecem espaço ao consciente, mostrando caminhos para satisfazê-las de acordo com as exigências do ego e superego (Bettelheim,1988).

O mesmo autor defende ainda que este tipo de contos aborda as pressões interiores de forma que as crianças inconscientemente as compreendam, oferecendo exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para complexidades com a qual se veem confrontados. Para dominar os problemas psicológicos do crescimento, a criança precisa de entender o que se está a passar dentro do seu eu consciente, para que também possa enfrentar o que se passar no seu inconsciente. Assim, quando a criança adapta o seu conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, ela tem facilidade em lidar com esse conteúdo (Bettelheim,1988).

É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela seria incapaz de descobrir por si só de modo tão verdadeiro” (Bettelheim,2007, p. 14).

Para Pregnotato (s.d.), os contos de fadas parecem exercer assim, uma influência muito benéfica na formação da personalidade da criança, na medida em que através da assimilação dos conteúdos da história, ela aprende que é possível vencer obstáculos e sair-se vitoriosa (nestas histórias, o herói vence sempre no final).

A mensagem que os contos de fadas levam à criança é exatamente esta: que a luta contra graves dificuldades na vida é inevitável, faz parte intrínseca da existência humana – mas que se o homem não se furtar a ela, e com coragem e

determinação enfrentar dificuldades, muitas vezes inesperadas e injustas, acabará por dominar os obstáculos e sair vitorioso (Bettelheim, 1998, p. 15).

Este efeito benéfico ocorre porque, durante o desenrolar da história, a criança se identifica com os personagens que conhece e “vive” o drama que ali é apresentado de uma forma comumente simples (Pregolato, s.d.).

Temas como a inevitabilidade da morte, a luta entre o bem e o mal, a inveja, o envelhecer, as diferenças, são tratados nos contos de fadas de modo a oferecer finais otimistas. Assim, estes contos oferecem à criança uma referência para ultrapassar ou lidar com os seus medos, desejos, amores e ódios, que na sua imatura perspectiva concreta se apresentam aterrorizadores e insolúveis. As crianças captam estas aprendizagens de forma intuitiva, uma vez que os elementos dos enredos literários estão infindavelmente carregados de simbolismo. Desta forma, as aprendizagens através da leitura de contos tornam-se muito mais abrangentes do que seria possível se a mesma aprendizagem fosse feita pela compreensão meramente intelectual (Ribeiro, 2015).

“Os contos de fadas podem parecer absurdos, fantásticos, assustadores e totalmente inacreditáveis para o adulto desprovido da fantasia dos contos de fadas na sua própria infância (...). Para a criança e para o adulto que, como Sócrates, sabe que ainda existe uma criança dentro do mais sábio dos homens, os contos de fadas revelam verdades sobre a humanidade e sobre cada um de nós” (Bettelheim, 1998, p. 87).

Para Farias e Rubio (2012), quando a criança entra no mundo da fantasia e da imaginação de um conto de fadas, ela elabora hipóteses para a resolução de seus problemas, além de sua experiência cotidiana, ela passa a buscar alternativas para transformar a realidade. Com o faz de conta, seus desejos podem facilmente ser realizados, pois ao recriar determinadas situações, irá ajudar e satisfazer alguma necessidade presente em seu interior. Sendo assim, os contos de fadas atuam no emocional e no imaginário da criança, contribuindo na tomada de decisões para sua independência e também no acomodamento de seus sentimentos.

Corso e Corso (2006) asseveram que os contos de fadas dão oportunidades às crianças de observarem e vivenciarem de certa forma suas histórias de vida, na qual, dá

oportunidade para as crianças condições de elas verem sua vida dentro da história, identificando e podendo lidar com seus problemas. Em função disso, podemos analisar como os contos de fadas são muito importantes no desenvolvimento da criança, pois a razão do sucesso dos contos reside juntamente com a linguagem emocional em que se encontra a criança. Assim, o mais importante que os contos ensinam é que a luta contra dificuldades na vida é inevitável, é parte interior do ser humano e quando tudo termina o personagem adentra a fase vitoriosa.

Para Dinis (1994), os contos parecem apresentar-se como espelhos da experiência interior da criança tornando-se formas felizes para contactar com o seu mundo interno, na medida em que fornecem elementos úteis para estimular e alimentar a elaboração imaginativa com que a criança se vai defrontando no seu dia-a-dia.

4. O lobo enquanto personagem da literatura para a infância

Para Lara (2019), as obras literárias associadas à Literatura para a Infância são vastas e divergem bastante no seu conteúdo e forma. Algumas das obras pretendem transmitir mensagens sobre valores, outras sobre a moral ou até sobre a ética e, apesar da finalidade divergir, de história para história, há algo que é comum a todas, que não falta e é mesmo imprescindível - as personagens. Sejam elas humanos, plantas, animais ou qualquer outro objeto, é sempre necessário selecionar personagens para as narrativas, elementos que orientem a história, que desenvolvam ações que tornem o enredo complexo e interessante (Lara, 2019).

A mesma autora refere que analisando alguns contos populares infantis chega-se instantaneamente à conclusão de que, a maior parte destas narrativas, contam com personagens que interpretam o papel de vilões e outras que desempenham os seus papéis como sendo os “bonzinhos” da história (aqueles que sofrem às mãos dos vilões, os que são ingénuos, puros e sem maldade alguma, que merecem a compaixão do leitor). “A diversidade de personagens encontradas nas obras destinadas ao público infantil faz jus à complexidade da compreensão das crianças” (Lara, 2019).

As crianças, a determinada altura do seu desenvolvimento, mais ou menos depois do quinto ano de vida, começam a entender a distinção entre o bem e o mal, entre os criminosos e os inocentes, etc. Assim sendo, as histórias que ouvem e começam a ler e que contêm os relatos de triunfos do bem sobre o mal, tornam-se extremamente atrativas e significativas para os mais pequenos (Lara, 2019).

As crianças ficam fascinadas com os enredos que expõem a árdua batalha dos vilões, que ao longo de toda a narrativa vão batalhando para que o final desta não seja o expectável... o tão esperado final feliz. Os vilões complicam a vida das restantes personagens, fazem com que cada ato feliz da história seja uma vitória diante das inúmeras adversidades que aparecem no caminho, e é justamente estes desafios que eles constroem em cada narrativa, que acabam por cativar, atrair e divertir mais os pequenos leitores. É através destas histórias, desta dualidade entre o bem e o mal, que os mais pequenos acabam por se desenvolver, crescer e aprender que a vida de todo e qualquer ser humano é mesmo assim: uma sucessão de desafios e dificuldades que acabam por tornar os momentos de glória e realização ainda mais prazerosos (Lara, 2019).

As personagens das histórias envolvem os leitores, sejam eles crianças ou adultos, e acabam por ficar guardadas nas suas memórias, mesmo com o passar do tempo. De todas as personagens das histórias, reconhecidas a nível mundial, existe uma que, no meu entender, se destaca, pelo seu protagonismo em tanta obra literária: o lobo.

Este animal está presente no imaginário infantil desde muito cedo. Geralmente relatado como o vilão da história, é o protagonista de inúmeros clássicos dos contos infantis, como o *Capuchinho Vermelho*, *Os três porquinhos* ou *O lobo e os sete cabritinhos*. Na maioria das vezes, esta personagem tão peculiar, acaba por representar o lado negro da força, surgindo a soprar e destruir casas de porquinhos indefesos, a comer avós, a perseguir cabritinhos, entre outras crueldades. Tão temível, tão feroz, tão maléfico... tão Lobo-Mau. Educadores e pais por todo o mundo, acabaram por transpor o “Lobo-Mau”, do imaginário para o real, mencionando esta personagem para intimidar as crianças e desta forma mantendo-as controladas.

De tantas vezes ser referido como o vilão mal-intencionado e cruel das histórias, famoso pelo seu apetite e pelo talento em enganar as vítimas, o lobo acabou por ganhar tamanha antipatia por parte dos leitores de todo o mundo. Mas qual é a verdadeira razão para o lobo ser associado à metáfora do mal? Por que motivo o lobo e não outro animal? (Felipe,2007).

Em vários documentos podemos ler que a personagem do “Lobo-Mau” surgiu na Europa, lugar onde lobos eram vistos como seres muito temidos, principalmente pelos povos mais isolados, incultos e pobres.

Joanildes Felipe (2007), relata através da sua pesquisa, que na Europa Ocidental, aproximadamente no ano 1000, a cobertura vegetal era completamente diferente da existente nos dias de hoje, com carvalhos, tílias, álamos, choupos, salgueiros, olmos, etc. Uma vez que as invasões saxónicas, atingindo a Inglaterra, haviam começado, as regiões costeiras, cobertas por vegetação, davam abrigo para que aí as forças inimigas ficassem escondidas; as matas, nesse contexto, pareciam conspirar contra os atacados e favorecer os atacantes (Felipe,2007).

O mesmo autor, refere que começou assim, principalmente entre os anglos (depois anglo-saxões), um sentimento de medo profundo a tudo relacionado com florestas, consideradas abrigo próprio para bandidos. Decidiu-se então, na altura, cortar as matas ao longo da costa para que os atacantes fossem avistados antes que desembarcassem. Apesar de se ter tomado esta posição, de nada lhes valeu, pois, os saxões conquistaram as ilhas britânicas, na batalha de Hastings, e hoje a Inglaterra é anglo-saxónica. Mas esta atitude acabou por modificar o equilíbrio entre as plantas, camponeses e animais (Felipe,2007).

Nesses bosques, os lobos e outros animais, viviam na interrelação ditada pela natureza e essa harmonia, através das atitudes dos humanos, acabou por ser desfeita. O lobo, essencialmente carnívoro e vivendo em alcateia – estruturada num sistema hierárquico de distribuição de funções, com seus líderes –, progrediu, subsistiu e superou a falta das florestas onde caçava as suas presas, os cervos (Felipe,2007).

Entretanto, as florestas foram substituídas por campos, onde, tanto os camponeses e aldeões pobres, como os nobres e abastados criavam e pastavam as suas ovelhas. A substituição das florestas por prados verdejantes, acabou por ser uma bênção para os lobos esfomeados daquela região. Os lobos acabavam por se aproximar dos rebanhos e matavam as ovelhas para se alimentarem. Foi a partir desta altura que o lobo começou a ser temido, pois rompido o equilíbrio que antes existia, “o lobo tornou-se um animal oportunista, no entanto caçando sempre em bando, com seus líderes e liderados” (Felipe, 2007).

O lobo acabou por se tornar mau à vista dos produtores de gado e começou a ser caçado, a ser envenenado e a cair nas mais diversas armadilhas que lhe organizaram. Acabou então por ser extinto, em grande parte da Europa, com exceção das vastas florestas da Rússia, onde subsiste até hoje (Felipe, 2007).

Os populares, que tinham o lobo como a principal ameaça aos seus rebanhos, nas longas horas de pastagem, começaram a acumular muitos medos, sendo que o medo de entrar numa floresta e serem devorados por uma alcateia faminta era um deles. Começaram então a ser criadas histórias fictícias que transmitiam oralmente, uns aos outros, em que colocavam o lobo como a personagem cruel das histórias (Felipe, 2007).

Com estas narrativas orais, pretendiam avisar todos os que as escutassem sobre os perigos do campo e a necessidade de se respeitar as regras. E as histórias infantis que atualmente conhecemos acabaram por surgir dessa antiga tradição oral.

A imaginação dos povos assustados era tão grande (e o sentimento de culpa por terem perseguido e eliminado os lobos era ainda maior), que levou a que os lobos fossem referidos nas histórias passando de lobos devoradores de ovelhas para devoradores de seres humanos. Assim, o sentimento de culpa dos humanos acabava por ser amenizado, transformando o lobo em devorador de gente. Resumindo: “o homem transformou o lobo de vítima em culpado” (Felipe, 2007). As histórias orais acabaram por ser passadas para o “papel”, e os lobos, animais sociáveis, tímidos e inteligentes acabaram por ser transformados em “monstros” nas histórias infantis, assim, ganhava-se a certeza de que

as crianças, ao escutarem as narrativas, passavam a temê-lo e quando crescessem iriam querer caçar esta espécie.

A verdade é que, durante séculos, “vítima de uma visão falsa e equivocada, o lobo foi temido e eliminado” (Felipe, 2007), este animal acabou por ter a ele associado uma imagem pejorativa, muitos estereótipos que não abonam a seu favor. A personagem surgia nas histórias, sem contextualização ou questionamento. Era mau, porque sim. Em qualquer história criada na altura, e nos anos seguintes, o lobo tinha de ser referido como o mau da história. Deveria devorar animais indefesos, invadir a casa de famílias e devorar todos que ali estivessem. Isto porque era a visão negativa daqueles que escreviam as narrativas. Na verdade, sabe-se que somos muito mais do que a visão que outras pessoas têm de nós. Somos muito mais do que a visão que nós mesmos temos de nós (Felipe, 2007).

Os lobos representam, mais do qualquer outro animal, o lado selvagem e livre da vida que perdemos e que atualmente procuramos recuperar com um afã que apenas aumenta a artificialidade do que alcançamos. São eles que nos fazem sentir e ver o caminho de que nos desviámos... (Prefácio de Francisco Fonseca in "Lobos. Coletânea.")

Com o passar dos anos, e com o crescente conhecimento em relação a estes animais, começou-se a perceber que há muito a aprender com esta espécie.

Os humanos, seres racionais, agem como se os lobos, seres irracionais, fossem obrigados a respeitar os “nossos” espaços — que percebessem o que devem ou não atacar. Mas os lobos não conhecem fronteiras imaginárias entre países, estados, terras habitadas e desabitadas, “civilização” e “deserto” (ZAP, 2019).

Eles não sabem quais foram as áreas designadas para o seu uso e proteção e quais não foram, e não sabem que o que estão a fazer quando saem desses limites é “errado”. Nem sabem que caçar ovelhas é uma ofensa que é frequentemente punida com a morte (ZAP, 2019). Eles estão apenas à procura de alimentos, uma vez que as suas presas naturais são cada vez mais escassas, devido à destruição da fauna e flora e da caça furtiva, por exemplo.

Para Santos (2020), os lobos podem até mesmo ser capazes de nos ajudar a corrigir alguns dos danos que infligimos à Terra, restaurando o equilíbrio ecológicos. Estes animais são inteligentes e mais habilidosos que os cães. Os pais treinam os filhos para participar da caçada, mas quando se apercebem que alguma das crias está em apuros, aproxima-se desta para a encorajar. Vivendo organizados em alcateias, os lobos apresentam a capacidade de cooperar com o grupo, trabalham todos para o mesmo objetivo: ou defender-se, ou procurar alimentos... Estas e outras características específicas destes animais, como a motivação, o trabalho em equipa, a organização e liderança, o conhecimento e a experiência, apresentam-se como lições daquilo que podemos aprender com estes animais e que cada vez mais se encontram mencionadas nos contos de autor (Santos, 2020).

Começou-se a entrar, progressivamente, no processo de desconstrução do pensamento pré-estabelecido em torno da personagem do Lobo Mau. Os escritores procuraram desconstruir os estereótipos e imagem do lobo, questionando os sentidos e perspetivas, tanto do leitor como da personagem. A tolerância e a empatia, o medo, a solidão e a amizade ganharam novos significados, com o novo lobo da Literatura para a Infância, que acabou por ser redescoberto noutros contextos.

CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. Enquadramento e questões da investigação

Durante o desenvolvimento dos vários estágios integrados no plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado que com este relatório finalizo, percebi que, tanto na valência de Creche como em Pré-Escolar, muitas das histórias lidas e exploradas com e pelas crianças tinham como personagem principal um Lobo. Mas não era um lobo qualquer, mas sim o “Lobo-Mau”. Em todas essas narrativas, este animal surgia como vilão da história, o predador furtivo de seres humanos indefesos, o estratega malicioso que, até casas de tijolo derrubava com o seu sopro, para comer quem as habitava e assim saciar a sua fome.

Por várias vezes, no recreio, as crianças brincavam ao tradicional jogo da apanhada, sendo que aquele que tinha como missão apanhar os colegas gritava “*Eu sou o Lobo-Mau*” enquanto o restante grupo respondia com gritos apavorados enquanto tentavam escapar das “garras” do colega. Nesta simples brincadeira dava para perceber que as crianças transportavam a ideia do lobo temível das narrativas para as suas brincadeiras. Todas estas minhas observações instigaram-me a perceber as razões pela qual o “Lobo-Mau” é uma das personagens mais temíveis dos contos de fadas. Devido à pandemia e à não conclusão do estágio desenvolvido em Pré-Escolar, não foi possível levar a cabo esta investigação no contexto para a qual tinha sido pensada. Assim sendo, tive de reformular os meus objetivos de forma a trabalhar o mesmo tema, mas com outra faixa-etária, com o 1ºCEB.

Perante este cenário, no decorrer da investigação procurei dar respostas às seguintes questões: (a) *Qual é a imagem que as crianças do 1ºCEB têm relativamente à personagem do lobo das narrativas?* (b) *As crianças creem e transportam para a realidade as informações fictícias sobre o lobo dos contos de fadas?* e (c) *Será possível desconstruir estereótipos trabalhando os mesmos de forma interdisciplinar?*

Estas questões, para além de terem sido o meu ponto de partida, orientaram o desenvolvimento de diversas atividades onde procurei desmistificar a imagem do lobo das narrativas ficcionais, procurando aumentar no grupo o conhecimento verdadeiro sobre esta espécie. A fim de encontrar respostas, comecei por: i) identificar as

conceções do grupo em relação ao lobo enquanto animal; *ii)* identificar quais as narrativas conhecidas pelos alunos que integravam como personagem um lobo; *ii)* apresentar uma narrativa onde a personagem interpretada por um lobo revela o estereótipo que a sua espécie enfrenta; *iv)* dar a conhecer ao grupo, através de diversas atividades interdisciplinares, conhecimento científico sobre o animal; *v)* verificar se as conceções dos alunos em relação à personagem/animal se modificaram depois da realização das atividades.

2. Objetivos da investigação

Tendo consciência de que para a realização de um projeto de investigação é necessário efetuar um conjunto de procedimentos, entre eles, a definição de objetivos a alcançar, defini como objetivo geral:

- Desmistificar o estereótipo criado pelos contos de fadas em torno da personagem do lobo, através do desenvolvimento de diferentes atividades interdisciplinares, capazes de transmitir conhecimento científico correto ao grupo e de amenizar/modificar as emoções sentidas pelas crianças em relação a este animal.

E como objetivos específicos:

- Orientar o grupo para que conheça a origem do rótulo de Lobo-Mau nos contos de fadas;
- Dar oportunidade a que o grupo entenda que para se perceber as personagens das histórias, bem como as pessoas com quem nos cruzamos na vida real, devemos procurar conhecer as suas histórias de vida, motivações e posicionamentos, possibilitando compreender os seus comportamentos;
- Refletir sobre as obras contemporâneas onde a imagem do lobo aparece desconstruída, levando-nos a conhecer mais sobre as suas motivações;

- Contribuir para uma mudança de comportamentos e de atitudes em relação ao lobo enquanto animal em vias de extinção;
- Estimular o desenvolvimento de competências relacionais das crianças com os animais, em particular, com o lobo (conhecimento, sensibilidade, valorização e respeito);
- Trabalhar este estereótipo com o grupo através de múltiplas atividades de forma interdisciplinar.

3. Participantes

A investigação e intervenção descrita ocorreu numa escola pública de 1^ªCEB, situada na zona centro de Coimbra, numa turma de 2^ºano composta por 23 alunos, dos quais 12 eram do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade.

A professora cooperante e titular desta turma orienta as suas práticas tendo por base o Movimento da Escola Moderna, e este facto revela-se na disciplina, autonomia e envolvimento da turma em todos os momentos que lhes são propostos. A turma está habituada desde o primeiro ano do ensino básico a trabalhar em pequenos grupos, através de projetos de interesse comum, mas uma vez que estávamos a sentir os efeitos de uma pandemia a nível mundial, os trabalhos de grupo deixaram de fazer parte do dia-a-dia da turma. Por vezes, e cumprindo com rigor as regras de segurança, a turma ainda conseguia desenvolver pequenos trabalhos a pares.

Todas as semanas existia um tema integrador diferente - um livro ou um tema específico, que servia como “fio-condutor” e elo entre todos os conteúdos e atividades das várias componentes do currículo durante a semana. O tema integrador desta semana em que ocorreu esta investigação/ação foi escolhido por mim, tendo em conta o desenvolver desta investigação. Assim sendo, o tema semanal foi o lobo.

A partir deste tema, trabalhei com as crianças todos os conteúdos de português, matemática, estudo do meio e expressões que planeamos para esta semana, de forma interdisciplinar e procurando indo sempre ao encontro dos objetivos específicos descritos anteriormente.

A professora titular da turma inicia sempre as suas intervenções fazendo uma ligação com o que foi dito pelas crianças ou o que foi abordado no momento anterior, tornando as aulas contínuas, sem momentos estanques ou isolados, tudo faz sentido para quem está a participar nas aulas, pois todos os momentos surgem relacionados uns com os outros. E foi esta linha que também tentei seguir durante os dias de desenvolvimento das atividades deste relatório.

4. A abordagem metodológica

Depois de definidos os objetivos a atingir, importa apresentar a metodologia utilizada para os alcançar: investigação-ação (I.A). Este procedimento é definido como uma estratégia de recolha e de análise de dados sobre um determinado fenómeno, que não só formaliza como promove a mudança da realidade estudada (Pardal & Lopes, 2011). Se quisermos direcionar na vertente da educação, a investigação-ação é reconhecida como uma alavanca de “mudança, melhoria e inovação da realidade profissional” (Máximo-Esteves, 2008, p. 8). Através desta metodologia, o professor-investigador reflete sobre a sua prática, investigando o seu trabalho com o objetivo de o melhorar.

Este estudo apresenta uma abordagem de investigação qualitativa, uma vez que este tipo de investigação dá mais ênfase à descrição e à compreensão dos fenómenos sociais através da interpretação do seu sentido, na realidade onde se inserem. Tal como refere Afonso (2005, p.14), “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.”

Tal como em qualquer outra metodologia de investigação, a I.A necessita de técnicas e instrumentos de recolha de informação para dar continuação ao seu objeto de investigação. Portanto, utiliza vários métodos disponíveis ao nível das ciências sociais. No entanto, a especificidade deste tipo de trabalho tende a “privilegiar as metodologias tradicionalmente chamadas de não experimentais ou qualitativas” (Guerra, 2002, p.73). Lessard-Hébert (1994, pp. 143-144) aponta, citando De Bruyne et al (1974), três modos de recolha de dados associados às metodologias qualitativas:

1. O inquérito, que assume duas formas: a oral (entrevista) e a escrita (questionário);
2. A observação que assume duas formas: direta, sistemática (observador exterior) e participante (observador conhecido ou oculto); e
3. Análise documental – a partir de fontes privadas ou oficiais (relatórios, arquivos, estatísticas).

Baseando-me nos modos de recolha de dados descritos pelo autor anteriormente nomeado, conduzi a minha investigação e planeei a minha prática, de forma a procurar investigar e dar respostas às minhas questões de partida para a investigação.

Assim, o processo de investigação que orientei dependeu muito da observação e da escuta das crianças, sendo um dos meus principais objetivos tornar esta investigação interessante e motivadora para elas, proporcionando-lhes aprendizagens significativas. A abordagem metodológica esteve assim assente numa Pedagogia Participativa, através da qual o grupo de crianças foi totalmente o centro de tudo o que foi planeado e desenvolvido. Durante a investigação, os alunos puderam participar ativamente no processo de ensino e de aprendizagem, colaborando e interagindo comigo.

5. Instrumentos da recolha de dados

Máximo-Esteves (2008) refere que é a partir das questões que orientam a investigação, que o professor-investigador deve selecionar os instrumentos a utilizar para recolher e registar os dados. Assim sendo, depois da criação das questões de investigação e após a análise da variedade de técnicas e instrumentos disponíveis para recolha de dados, optei por recorrer a cinco diferentes técnicas: observação, questionário, diálogo

análise de produções feitas pelas crianças e meios audiovisuais (fotografia/gravações de som e vídeo).

Apresento, de seguida, de um modo discriminado cada uma das técnicas e respetivos instrumentos de recolha de dados utilizados por mim no desenvolvimento desta investigação.

5.1 Técnica baseada na observação

A técnica de observação é uma das etapas do método científico, que consiste em perceber, ver e não interpretar. Pardal & Lopes (2011) definem a observação como a técnica mais antiga de recolha de dados. Segundo Máximo-Esteves (2008), esta técnica permite “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87).

Na investigação descrita e analisada neste relatório destacou-se a observação participante, a qual me possibilitou compreender o “mundo [a ser] estudado na perspetiva dos que estão a ser observados” (Denzin, 1989, p. 42, como referido em Vasconcelos, 2016, p. 60). A observação participante é considerada um método interativo, uma técnica de observação direta, pois implica a presença do observador nos acontecimentos que está a observar. Ao envolver-se com as pessoas e acontecimentos de uma forma mais direta, o investigador torna-se um conhecedor mais profundo da realidade que está a observar.

Apesar de me incluir nas observações, procurei agir de modo a promover a espontaneidade do comportamento das crianças, reconhecendo como as suas ações se podem modificar na presença de adultos.

5.2 Técnica baseada no questionário

De forma a complementar a observação, recorri também à realização de questionários. Para Fonseca (2012), o questionário é o instrumento mais universal na área das ciências sociais. Consiste num conjunto de perguntas sobre determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permite obter

informação básica ou avaliar o efeito de uma intervenção quando não é possível fazê-lo de outra forma (Fonseca, 2012).

A entrevista, que tal como Lessard-Hébert (1994, pp. 143-144) define é um inquérito oral, é também uma das estratégias bastante utilizada na I.A e permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, não diretamente observados, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados (Fonseca, 2012).

5.3 Técnica baseada no diálogo

A organização de momentos de diálogo entre toda a turma, que funcionaram como grupos de discussão, também se tornou uma estratégia de obtenção de informação que pretendia. Este instrumento de recolha propicia uma maior interatividade entre os participantes e acaba por fornecer comparações de experiências e de pontos de vista dos intervenientes na conversa (Fonseca, 2012).

5.4 Análise das produções das crianças

As produções/ documentos pessoais dividem-se em documentos naturais, quando são da iniciativa da própria pessoa, não sendo solicitados nem incentivados, e em que o propósito do seu autor pode não ser coincidente com o objetivo do investigador e em documentos sugeridos pelo investigador, em que este, solicita que as pessoas escrevam sobre as suas experiências pessoais (Fonseca, 2012). Este tipo de técnica tem sido muito utilizada na I.A, principalmente pela importância que os investigadores dão ao método biográfico narrativo e às histórias de vida (Fonseca, 2012).

Ao longo desta investigação, as crianças foram desafiadas a desenvolver algumas produções que iriam contribuir para a análise de dados que era meu objetivo reunir. A

análise das produções elaboradas pelas crianças permite-nos compreender como processam a informação e lidam com problemas ou tópicos específicos. A partir deles, os professores podem aprender mais sobre a forma de ensinar ou sobre as necessidades dos alunos (Máximo-Esteves, 2008).

O desenho e a escrita são veículos privilegiados de comunicação, que oferecem acesso às perspetivas da criança sobre uma determinada questão (Brito, 2019). Algumas das atividades propostas ao grupo foram fornecidas sem instruções direcionadas, de modo a estimular a sua liberdade criativa e concetual (Cordeiro, Arroz & Gabriel, 2012).

5.5 Meios audiovisuais

Fonseca (2012) afirma que a fotografia é uma técnica de eleição na I.A, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana e também se revelam instrumentos fiáveis, credíveis e permitem uma análise retrospectiva dos assuntos.

Por sua vez, a mesma autora refere que as gravações em áudio são uma técnica muito utilizada nesta metodologia utilizada, pois permite, captar a interação verbal e registar as conversas de um modo detalhado.

Decidi, então, recorrer a estas duas técnicas para enriquecer a documentação das experiências das crianças, bem como a minha reflexão sobre o estudo.

6. Procedimentos e considerações éticas

Máximo-Esteves (2008), afirma que do ponto de vista ético, a primeira atitude que deve ser tomada numa investigação é o esclarecimento da sua finalidade e objetivos aos participantes. Neste sentido, agendei uma reunião com a professora cooperante, na qual lhe apresentei a minha investigação. Nesta conversa fui informada que a escola no início do ano solicita aos encarregados de educação a autorização para a participação nas atividades/inquéritos/investigações realizadas dentro da instituição. Assim sendo, não precisei de abordar os responsáveis pelas crianças para obter o seu consentimento de

participação e de registo fotográfico e audiovisual durante a investigação. Garanti à professora cooperante, a confidencialidade dos dados e assegurei o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos/as intervenientes. Concluindo, saliento que todas as crianças demonstraram, desde o início, um grande entusiasmo em participar na investigação, onde foram salvaguardados os seus direitos, interesses e sensibilidades, tendo por base as recomendações da UNICEF em Ethical Research Involving Children (Graham et al., 2013).

7. Intervenções realizadas

Depois de planificadas as atividades a realizar, tendo sempre como objetivo promover nas crianças aprendizagens significativas e colaborativas, trabalhando de uma forma interdisciplinar o tema que me propus investigar, comecei então a colocar em prática o idealizado.

a) Dinâmica: ouvir e sentir

A primeira dinâmica que propus aos alunos, serviu para identificar as conceções que a turma tem sobre o lobo, enquanto animal e enquanto personagem das histórias. Assim, os alunos foram desafiados a fechar os olhos quando entraram na sala de aula, enquanto escutavam como fundo musical, uma paisagem sonora da natureza, onde conseguiam discriminar o uivar de uma alcateia. Permaneceram assim durante uns minutos. Pedi-lhes, então, para imaginarem que estavam a caminhar num bosque e que um lobo se havia cruzado com eles no percurso. As crianças deveriam imaginar este encontro. Pedi-lhes, seguidamente, para abrirem os olhos lentamente e preencherem a folha que, entretanto, lhes tinha sido colocada na frente. Este registo solicitava ao aluno um adjetivo para caracterizar o lobo (sendo o primeiro adjetivo que lhes viesse à cabeça); a emoção que experimentam quando pensam no encontro com este animal; um exemplo de alimento que o lobo come; e uma história que conhecem, onde este animal aparece. Depois de todos os alunos preencherem as quatro questões, recolhi todas as folhas para a sua análise.

b) Diálogo de antecipação da história: "Capuchinho Vermelho e o Lobo-Ibérico"

O diálogo que promovi depois da primeira dinâmica, funcionou como uma introdução à principal atividade do dia que será apresentada no próximo ponto. Apresentei à turma o livro "Capuchinho Vermelho e o Lobo-Ibérico" de *Fafa Katz*. Procurei saber, oralmente, estimulando a participação de toda a turma, quais as previsões que os alunos apontavam para o conteúdo da história que ainda não conheciam, através da observação do paratexto (capa, contracapa, ilustrações...).

Aproveitei este momento com a turma para trabalhar oralmente a importância dos elementos paratextuais, levando-os a identificar todos os elementos que acompanham o texto e percebendo a sua função no livro. O diálogo foi gravado para posterior análise.

c) Dramatização/leitura da história: "Capuchinho Vermelho e o Lobo-Ibérico"

Depois de estimulada a curiosidade sobre o conteúdo da história, parti para a dramatização da mesma à turma. Esta dramatização foi complementada com recurso a adereços alusivos ao texto, construídos por mim. Após a minha dramatização, o livro foi projetado no quadro interativo e lido em voz alta pela turma. As crianças, foram levantando o dedo, à medida que queriam entrar nesta leitura coletiva.

Para terminar a atividade, partimos para a interpretação oral da história, partindo de questões que ia levantando para a turma e que iam promovendo uma discussão oral entre todos que observei e analisei com atenção. Foi no decorrer desta discussão que surgiu a ideia, por parte dos alunos, do desenvolvimento da atividade que apresento seguidamente.

d) A nossa vez: o livro digital

Enquanto os alunos conversavam sobre a história apresentada, realçaram que as ilustrações do livro eram escassas e de difícil compreensão. Foi neste momento que uma das crianças questionou se poderiam construir um livro com o mesmo texto, mas com

ilustrações feitas pela turma. Considerei e validei de imediato o pedido da criança e a turma ficaram entusiasmadas com a ideia.

De forma a complementar as ilustrações dos alunos, questionei o grupo se gostariam de construir um livro digital, onde a acompanhar as ilustrações, também poderíamos colocar as suas vozes a narrar a história. Apenas uma criança da turma não quis participar na narração gravada da história, arranjando-se outra solução para a incluir no livro digital. Assim, ainda neste mesmo dia, cada aluno ficou responsável por treinar durante a semana a leitura de um excerto da obra lida e de ilustrar essa mesma parte.

e) Hora de relembrar...

Dado que a turma recorre muito à tecnologia e a todas as potencialidades da mesma para o desenvolvimento das suas aprendizagens, dentro e fora da sala de aula, enviei para trabalho de casa, no dia da dramatização da história, um formulário com questões sobre a compreensão da obra escutada e lida pela turma (apêndices 1 e 2).

Este formulário continha questões de resposta aberta sobre todo o tema da história, para conseguir perceber quais as conclusões que as crianças tinham retirado destas dinâmicas sobre a obra literária em relação ao lobo.

f) As simetrias do lobo

Na planificação semanal para o conteúdo de matemática, pretendia-se introduzir o tema das simetrias. Assim, de forma a trabalhar interdisciplinarmente e seguindo o fio condutor do tema do lobo, as crianças, depois de uma breve explicação oral, foram desafiadas a completar de forma simétrica a ilustração do focinho de um lobo (apêndice 3), recorrendo à ajuda de papel vegetal.

g) Pela estrada fora...

A Expressão Musical também faz parte do dia-a-dia desta turma. Assim sendo, os alunos foram desafiados a memorizar o excerto da música tradicional “*Pela estrada fora*”

que é cantarolada pela personagem “Capuchinho Vermelho” no seu percurso até à casa da avó.

Depois de treinarem algumas vezes à capella e com o instrumental da música como fundo, cantaram o excerto da música acompanhados por percussão corporal.

Este excerto cantado pelos alunos, acabou por ser gravado, para a sua posterior colocação no livro digital.

h) Projeto AUTOSTEAM: o lobo-tesoura

Algumas semanas antes de colocar em prática estas atividades que descrevo neste relatório, tive a oportunidade de frequentar uma Oficina de Formação na Escola Superior de Educação de Coimbra, sobre o Projeto AutoSTEM (acrónimo em inglês, relativo às áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática). Esta Oficina deu-me a conhecer o mundo dos autómatos, brinquedos mecânicos fascinantes, que podem ser vistos como uma fusão entre engenharia, consciência cultural e expressão artística, podendo ser definidos como “*objetos mecânicos que contam histórias*”, como descreve o site oficial do projeto.

Decidi então implementar com a turma, na minha investigação, uma atividade de construção de um autómato relacionado com o lobo. Os alunos foram desafiados a construir um “lobo-tesoura”, atividade adaptada do Projeto AutoSTEM. Primeiramente, expliquei às crianças o objetivo do projeto AutoSTEM. De seguida, todos os alunos receberam uma mica com um guião da atividade (construído por mim, baseado nos guiões do Projeto) e um conjunto de materiais necessários para o desenvolvimento da atividade. Os alunos puderam explorar o conteúdo da mica, ao seu ritmo, e todos desenvolveram a atividade autonomamente, seguindo passo a passo o que era descrito no guião.

No fim da atividade, os alunos levaram os seus “lobos-tesoura” para o intervalo, onde puderam brincar livremente. O guião entregue aos alunos encontra-se disponibilizado no anexo 4.

i) O lobo e as suas crias: jogo coletivo

A Educação Física é uma das componentes do currículo destes alunos. Durante uma hora, às terças-feiras, a turma desloca-se para o pavilhão da Escola, onde desenvolvem atividades físicas. De forma a integrar esta componente curricular também nesta investigação, a turma foi desafiada a desenvolver o jogo coletivo "O lobo e os filhotes", uma dinâmica desportiva que inventei.

Comecei por explicar às crianças que os lobos, tal como nós, seres humanos, também têm a sua família. Expliquei que também dentro das famílias dos lobos, nas alcateias, aqueles que são mais velhos, têm o papel de agente protetor em relação às suas crias. Procuram comida para os mais novos e defendem os seus filhos de qualquer perigo. Sendo assim, tentámos exemplificar esta forma de proteção dos lobos, com o jogo coletivo referido anteriormente.

Assim, os alunos formaram uma roda, estando no centro um "lobo-pai" e dois "lobos-filhos". Os alunos que formaram uma roda em torno dos "lobos" do centro, representavam os caçadores, e tinham como missão passar uma bola entre si e, no momento que considerassem certo, lançavam-na, tentando acertar num dos "lobos-filhos". O aluno que representava o "lobo-pai" deveria defender os "lobos-filhos" de serem "magoados" com a bola, intersetando a mesma quando esta fosse lançada; quando um dos alunos do círculo acertava num dos "lobos-filho", o aluno atingido deixava o centro da roda e começava a desempenhar o papel de caçador. O aluno que desempenhava o "lobo-pai" passava a ser "lobo-filho" e o aluno que era o caçador que conseguiu atingir o colega do centro da roda, passava a ocupar o lugar de "lobo-pai".

j) À descoberta do Lobo Ibérico

Na componente de Estudo do Meio também foi abordado este tema da investigação. Através da exploração conjunta de um PowerPoint (construído por mim) e da visualização de excertos do episódio 5 da série documental "Portugal Selvagem", os alunos ficaram a conhecer algumas espécies de lobos, bem como a sua distribuição pelo planeta e o tipo de habitat onde vivem. Abordou-se também a problemática da extinção

do Lobo Ibérico, as suas causas e consequências (destruição do seu habitat, caça ilegal, envenenamento...).

k) Produção escrita final

A última atividade desenvolvida pelas crianças para esta investigação consistiu numa produção escrita sobre a temática abordada ao longo de toda esta investigação.

Foi distribuída por cada criança uma folha onde estava explícito o que se pretendia que cada um fizesse. Ao analisar a fotografia de um lobo, que cada folha apresentava, os alunos deveriam elaborar um pequeno texto em que falassem sobre as emoções ou sentimentos que aquele animal retratado lhes transmitia. Deveriam ainda mencionar, ao longo da produção, algumas características e curiosidades conhecidas sobre este animal.

Na parte traseira da folha distribuída constava ainda uma ilustração deste animal com um balão de pensamento em branco. De forma intencionada, não foi dada nenhuma instrução aos alunos sobre o que deveriam fazer nesta parte da folha, ficando ao critério de cada um.

i) O Diário de Um Lobo Mau – site com atividades

No ano letivo em que esta investigação foi desenvolvida, toda a minha turma de Mestrado foi desafiada a desenvolver, ao longo das sessões da Unidade Curricular Seminário Interdisciplinar II, um recurso pedagógico digital para ser explorado por crianças do 1º Ciclo. Assim, de forma a complementar esta investigação e também enriquecer o meu estágio, desenvolvi, com a ajuda da minha colega estagiária, um *site* de atividades que intitulei de “O Diário de Um Lobo Mau” e que foi construído tendo em consideração as capacidades e características da turma de estágio que estávamos a seguir. Este site foi dividido em dias, tal como um diário normal e deveria ser explorado ao longo de cinco dias seguidos.

Em cada um dos dias apresentados neste “diário”, os alunos teriam a oportunidade de explorar de forma divertida e interativa, as cinco principais emoções que todos nós sentimos – o medo, a raiva, o nojo, a tristeza e a alegria – ao mesmo tempo que trabalhavam conteúdos das diferentes áreas de conteúdo, através de desafios

matemáticos, de escrita criativa, de Artes Visuais... Para além disto, todo este recurso gira à volta de uma história de um lobo, que se autointitula de Lobo-Mau, pois sabe que é assim que os humanos lhe chamam, mesmo tendo consciência que a sua maldade é sempre o papel principal nas histórias.

Memórias de um Lobo-Mau de José Fanha foi a obra escolhida que serve de base e fio condutor do diário, ao longo de cada um dos dias.

À medida que as crianças iriam explorando o recurso digital, acabavam por aprender a identificar e a lidar com as emoções que o lobo vai demonstrando sentir ao longo do relato da sua vida. Todos os dias do diário apresentam um vídeo, onde é relatado um excerto da história mencionada anteriormente. Assim, em cada excerto, é mencionada umas das emoções básicas através das diferentes peripécias desenvolvidas pelo lobo.

Após a visualização do vídeo, as crianças teriam acesso a um boletim informativo sobre essa emoção referida, onde acabavam por perceber as causas, os efeitos e os métodos utilizados para erradicar ou enaltecer.

Este recurso pedagógico, bem como todos os guiões explicativos para a sua correta utilização, podem ser analisados acedendo à seguinte hiperligação: <https://mcmalfaldjinha.wixsite.com/diariodolobo>.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

1. Apresentação e análise dos dados recolhidos

Após a colocação em prática de todas as atividades pensadas e planificadas, parte-se, neste capítulo, para a análise dos dados recolhidos em cada um dos momentos.

A dinâmica inicial, que objetivamente serviu para perceber quais as conceções das crianças em relação ao tema deste relatório, não poderia ser mais elucidativa relativamente à noção pejorativa que os mais pequenos têm sobre o lobo.

Analisando os dados das tabelas que organizam as respostas recolhidas em cada uma das questões colocadas na dinâmica inicial, pode-se perceber, por exemplo através da primeira alínea da dinâmica (*Tabela 1*) que metade da turma relaciona a figura do animal lobo a adjetivos depreciativos como “mau” e “feio”.

Tabela 1

Organização das respostas à alínea a) da dinâmica inicial

Dinâmica inicial: ouvir e sentir								
Resposta pedida:	Respostas livres dadas pelas 20 crianças da turma							
a) Adjetivo que caracterize o lobo:	Mau	Feio	Peludo	Assustador	Ágil	Rápido	Lindo/ Bonito	Simpático/ Querido
Total de respostas	7	1	3	2	1	1	3	2

Fonte: Elaboração da autora

A associação imediata do lobo ao adjetivo “mau”, por parte das crianças, é, certamente, incentivada pelo relembrar de histórias onde esse mesmo adjetivo serve de rótulo para a personagem maléfica do animal no enredo. O mesmo se percebe quando o grupo é questionado relativamente à alimentação do lobo (*Tabela 2*), onde algumas respostas são evidentemente associadas aos enredos de histórias infantis em que o lobo (personagem ficcionada) come “porquinhos” ou “avós”.

Tabela 2

Organização das respostas à alínea c) da dinâmica inicial

Dinâmica inicial: ouvir e sentir							
Resposta pedida:	Respostas livres dadas pelas 20 crianças da turma						
c) O lobo alimenta-se de...	porquinhos/ porcos.	avós.	legumes orgânicos.	animais.	carne.	animais e carne.	carne e sangue.
Total de respostas	3	1	1	2	11	1	1

Fonte: Elaboração da autora

Quando questionadas as crianças relativamente às emoções sentidas ao pensar neste animal (*Tabela 3*), as respostas voltam a ser elucidativas: mais de metade dos alunos referem ter medo ou revelam sentir-se assustados.

Tabela 3

Organização das respostas à alínea b) da dinâmica inicial

Dinâmica inicial: ouvir e sentir						
Resposta pedida:	Respostas livres dadas pelas 20 crianças da turma					
b) Quando penso num lobo, sinto/sinto-me ...	medo.	assustado/a.	amor.	felicidade.	nada.	"mau".
Total de respostas	13	2	1	2	1	1

Fonte: Elaboração da autora

Através da última alínea da dinâmica (*Tabela 4*) pretendia-se identificar alguns dos títulos de contos que albergam a personagem de um lobo, conhecidos pelo grupo analisado neste relatório.

Assim, mesmo com tantas narrativas modernas onde a personagem do lobo aparece desmistificada, todas as obras mencionadas pelos alunos são referentes a enredos onde a personagem do lobo é terrivelmente feroz, maléfica e prejudicial para todos aqueles que o rodeiam, sejam eles animais ou seres humanos.

Tabela 4

Organização das respostas à alínea d) da dinâmica inicial

Dinâmica inicial: ouvir e sentir						
Resposta pedida:	Respostas livres dadas pelas 20 crianças da turma					
d) História em que surge a personagem de um lobo:	<i>O pastor mentiroso/ O Pedro e o Lobo</i>	<i>O Capuchinho Vermelho</i>	<i>Corre, corre Cabacinha</i>	<i>Os três porquinhos</i>	<i>O lobo mau.</i>	<i>Os três cabritinhos</i>
Total de respostas	3	3	1	11	1	1

Fonte: Elaboração da autora

O diálogo promovido depois da primeira dinâmica, anteriormente analisada, serviu de ligação à leitura em voz alta do livro "Capuchinho Vermelho e o Lobo-Ibérico". Através das antevisões dos alunos percebeu-se, de forma clara, que a totalidade da turma associou a história ao conto tradicional publicado por *Charles Perrault*, apenas pela análise dos elementos paratextuais.

Apesar da ilustração da capa ser muito diferente da maioria das ilustrações presentes nas capas dos contos infantis (pois esta revela a imagem real de um lobo-ibérico) e embora o título não seja totalmente semelhante àquele que nomeia a obra tradicional, os alunos associaram de imediato as duas obras, referindo que já sabiam de que se tratava a história apresentada, em que um lobo ia comer a “avózinha” da personagem principal.

Com a dramatização/leitura oral da obra de *Fafa Katz*, as crianças ficaram a conhecer uma trama diferente daquela que idealizavam. Esta obra que é fundamentada na biologia e ecologia do Lobo-Ibérico do Parque Nacional Peneda-Gerês surpreendeu os alunos, que na maioria desconhecia a existência de várias espécies de lobos. O objetivo da apresentação desta obra era promover o conhecimento e o afeto para com este mamífero emblemático da fauna portuguesa, e a meu ver, foi bem conseguido, pois os alunos deixaram-se envolver, adquiriram novos conhecimentos, perceberam algumas das problemáticas que levam à extinção desta espécie e, sobretudo, entenderam que os lobos não têm como principal presa os seres humanos, mas que devido à destruição do seu habitat natural e da escassez das suas presas, seguem a lei da sobrevivência e, por vezes, aproximam-se das aldeias, em busca de alimento e acabam por atacar rebanhos, por exemplo.

A discussão, após leitura da obra, levou a que surgisse a ideia de construírem, todos juntos, uma versão deste livro, em formato digital, com as suas próprias ilustrações. Durante vários dias, as crianças foram treinando a sua leitura dos excertos da obra pela qual ficaram responsáveis e realizaram as ilustrações relativas ao conteúdo dos excertos.

Uma das crianças revelou não ter interesse em participar na narração gravada da história, preferindo pesquisar mais informações sobre a espécie para referir no fim do livro digital.

Foram semanas de muita envolvimento de todos para ter um produto final ao gosto de todo o grupo. Foi muito interessante perceber que os alunos nos intervalos treinavam os seus excertos em grupo ou preferiam ficar dentro da sala de aula a concluir as suas ilustrações.

Quando as crianças se sentem incluídas no processo de construção de algum material, mostram-se motivadas para que o mesmo seja um sucesso.

No dia da dramatização da história, foi enviado como trabalho de casa um formulário com questões sobre a compreensão da obra escutada e lida pela turma. Através das respostas dadas às cinco questões de interpretação oral (organizadas no apêndice 5), é evidente, pelas respostas certas, que a maioria da turma esteve atenta ao conteúdo da obra analisada na sala de aula.

Duas das questões enviadas apelavam aos conhecimentos transmitidos pela narrativa. Também pela análise das suas respostas (apêndice 6), é possível perceber que os alunos adquiriram o conceito de alcateia e perceberam qual a classificação dada aos lobos, de acordo com o tipo de alimento que ingerem.

A última questão do formulário foi a que me suscitou mais curiosidade na análise das suas respostas: *“Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico?”*. Analisando estas respostas, que se encontram descritas no apêndice 7, percebe-se que, apesar de algumas delas não serem totalmente esclarecedoras, o grupo, no geral, ficou com a noção de que os lobos têm mais medo de nós, humanos, do que nós deles e que estes mamíferos não têm como tipo de alimento predileto os seres humanos. Alguns referiram ainda que aprenderam que o Lobo-Ibérico se encontra em vias de extinção e que alguns dos seus comportamentos, como a aproximação às casas, se devem ao facto de estes não encontrarem alimento no seu habitat natural.

As dinâmicas desenvolvidas e descritas nas alíneas f), g), h) e i) do ponto 7 do Capítulo II deste relatório, serviram para relembrar diariamente a problemática da extinção do Lobo-Ibérico, trabalhando o mesmo tema de forma interdisciplinar. Estas atividades ajudaram a que os alunos se familiarizassem com a imagem do lobo (dinâmica da alínea f.), ficassem a conhecer alguns dos aspetos da organização e liderança das alcateias (dinâmica da alínea i) e cooperassem em grupo, trabalhando em equipa, tendo todos o mesmo objetivo, tal como os lobos, que na hora da caçada se regem pela mesma filosofia, de que se um ganha, todos ganham, então todos se esforçam para ter sucesso em prol do bem do grupo (dinâmicas das alíneas g. e h.).

Ao explorar com o grupo excertos do episódio 5 da série documental da RTP2 “Portugal Selvagem - O Rei Destronado - (Lobo Ibérico)”, disponibilizada pela plataforma Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=WxTA1yLxLqo>), deu a conhecer aos alunos mais curiosidades sobre esta e outras espécies ameaçadas, tal como os seus valores ecológicos, explicações para os seus comportamentos, tipos de ameaças que enfrentam e diversas medidas práticas de conservação que promovem a coexistência pacífica do homem com o lobo. Estas particularidades dos lobos, conhecidas nesta e noutras dinâmicas, foram depois solicitadas para a última atividade desenvolvida nesta investigação: a produção escrita final.

Os alunos, individualmente, elaboraram um pequeno texto em que relataram as emoções sentidas ao pensar num lobo, especificamente, no Lobo Ibérico, depois de tantos dias em contacto com este tema. Apenas treze crianças desenvolveram este desafio e todos os textos finalizados pela turma encontram-se digitalizados nos anexos (do anexo 1 ao anexo 23). Analisando as produções, percebe-se que as curiosidades mais referidas são relativas às características físicas dos animais, sendo que muitas crianças referem a problemática da extinção como menciona a criança C na sua produção: *“São animais fortes, rápidos e inteligentes, que temos de proteger, porque estão em vias de extinção”* (anexos 5 e 6). A criança J faz a mesma referência: *“O Lobo Ibérico está em vias de extinção por causa da perseguição humana”* (anexos 18 e 19). E a criança I menciona: *“É uma espécie ameaçada pela caça, pela destruição da vegetação e pelas construções das casas, por isso temos de a proteger.”* (anexo 16 e 17).

Algumas produções apresentam-se com o raciocínio mais lógico e coerente que outras, como é o caso da produção da criança H que descreve que: *“...como os Lobos Ibéricos são carnívoros, as pessoas costumam ter medo deles e preparam armadilhas para os apanhar. Eles parecem maus, mas não querem fazer mal às pessoas, porque têm medo delas”* (anexos 14 e 15).

A criança I (anexos 16 e 17) explica o seu ponto de vista: *“As pessoas, muitas vezes, têm medo dos lobos, porque eles comem os outros animais. Mas, eu acho que os lobos são bons e só atacam as pessoas se elas lhes fizerem mal”*, revelando ter percebido aquele que era um dos meus objetivos com esta investigação.

Algumas crianças demonstraram através das suas produções que nem tudo o que foi conversado e explorado ao longo destas semanas serviu para modificar as concepções que tinham em relação ao lobo, por exemplo, o aluno B (anexo 3 e 4) que refere na sua produção *“O lobo ibérico mete-me medo porque anda em alcateias, pode chamá-la e atacar-me”*, sendo que nos parágrafos seguintes indica muitas características físicas e psicológicas do animal que foram abordadas ao longo das dinâmicas desenvolvidas, referindo até que *“o lobo-ibérico está em extinção”*. Ainda assim, o facto de todos os alunos terem referido nas suas produções conceitos, características, habilidades relacionadas com estes animais, demonstra que adquiriram conhecimento científico ao longo destas semanas em que se trabalhou esta temática. Estou consciente de que algo se modificou na maneira como veem os lobos, ou pelo menos, entendem que os comportamentos destes animais selvagens são reflexo de problemáticas que são muitas vezes originadas pelos humanos.

Tal como foi explicado anteriormente na alínea i) do Capítulo II, desenvolvi um recurso pedagógico digital intitulado *“O Diário de Um Lobo Mau”* que tinha como objetivo complementar este trabalho que neste documento descrevo e que seria experimentado pelo grupo onde foi realizada esta investigação. Em suma, este recurso permite aos alunos conhecer uma obra literária infantil sobre um lobo (chamando a atenção para o problema da extinção destes animais e da sua imagem pejorativa colocada nas histórias), permite ainda que identifiquem, explorem e aprendam a lidar com as cinco emoções básicas, e ainda que apliquem e consolidem alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo, tanto nas áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Cidadania, como de Educação Artística. Devido a diversos fatores, principalmente temporais, não foi possível a sua exploração com o grupo para a qual foi pensado, mas permanece online e pronto a ser utilizado.

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática que me propus investigar no Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico permaneceu intacta, apesar dos objetivos e das dinâmicas a desenvolver, inicialmente, terem sido constantemente modificados até chegar aquelas que apresento neste documento.

A curiosidade em investigar e trabalhar com as crianças a desmistificação da personagem do lobo nas histórias surgiu no estágio da valência de Creche. Devido à pandemia da COVID-19, que se instalou mundialmente no início do ano 2020, e que levou ao cancelamento de estágios e a muitas restrições originadas por esta calamidade, vi assim o meu projeto inicial na valência de creche e posteriormente na valência de Pré-Escolar, ter de ser reformulado para ser desenvolvido em 1ºCiclo.

Embora não tenha sido esta a valência para a qual pensei esta temática, não considerei, de todo, descabido o seu desenvolvimento em 1ºCiclo, pois pelo que me fui apercebendo nos estágios desenvolvidos com esta faixa etária, a imagem tradicional do lobo enquanto assassino sanguinário e incontrolável de seres humanos, que não pode coexistir com pessoas, especialmente no que diz respeito à agricultura, prevalecia entre as representações mentais das crianças. Decidi então avançar com a investigação-ação que hoje descrevi neste relatório.

O meu objetivo com a desmistificação do lobo não era que as crianças o considerassem como um selvagem dócil que todos quisessem ter como animal de estimação, mas sim que percebessem que na realidade não existem “lobos-maus”, somente lobos, a tentar sobreviver num mundo onde eles são cada vez mais indesejados e em que veem o seu habitat ser constantemente destruído para construção de estradas e habitações. Como refere o artigo do ZAP (2019): “Para eles [os lobos], somos as máquinas de matar. Estamos a roubar da sua despesa quando nós caçamos, deslocando-os das suas terras natais, destruindo as suas famílias e matando os seus filhos recém-nascidos”.

Assim, neste último capítulo, torna-se importante voltar às três questões iniciais que serviram como ponto de partida para a investigação-ação desenvolvida:

- (a) *Qual é a imagem que as crianças do 1ºCEB têm relativamente à personagem do lobo das narrativas?*

- (b) *As crianças creem e transportam para a realidade as informações fictícias sobre o lobo dos contos de fadas?*
- (c) *Será possível desconstruir estereótipos trabalhando os mesmos de forma interdisciplinar?*

Relativamente à questão inicial a) e b), através das dinâmicas iniciais realizadas com o grupo estudado, deu para perceber a forte influência que a personagem do lobo-mau nas histórias tradicionais apresenta para as crianças. A maioria dos alunos associava à figura do lobo real, as características do lobo enquanto vilão das histórias, que devora humanos, rebanhos e tudo por onde passa. O lobo é para as crianças, um animal com fama de predador furtivo, sendo que, na verdade, o lobo é mais vezes presa do que predador. Aliás, através de evidências científicas, sabe-se que os lobos representam uma ameaça muito pequena para os seres humanos (na verdade, devido à nossa perseguição de longa data, eles tendem a evitar-nos — tanto que até os avistamentos são raros, muito menos ataques). Ou seja, para as crianças deste grupo e acredito que posso generalizar, para a maioria das crianças do 1ºCEB, existe uma imagem negativa desta espécie, originada pela leitura de histórias tradicionais que contém o lobo enquanto vilão.

Para a resposta à questão inicial c), desenvolvi as várias dinâmicas/atividades descritas ao longo deste relatório. Trabalhar de forma interdisciplinar o mesmo tema requer muita planificação e imaginação, é algo trabalhoso, mas que se revela muito eficaz na construção de conhecimentos. Foi talvez o maior desafio na planificação desta investigação. Trabalhar este tema da desconstrução da personagem lobo-mau através de uma abordagem interdisciplinar, levou a que as crianças participassem ativamente nas atividades realizadas sem sentirem grandes dificuldades no processamento da informação, o que se refletiu nos seus desenhos e textos. Considero assim, essencial, despoletar nos alunos o interesse por aprender, por pesquisar os conteúdos, deixando a seu cargo uma parte das aprendizagens.

Esta estratégia da interdisciplinaridade revelou ser um método motivador, reflexivo, inclusivo, auxiliador e regulador das aprendizagens.

Tendo em consideração os objetivos da investigação, previamente definidos por mim no ponto 2 do CAPÍTULO II deste relatório, considero que todos eles (particularizando os específicos) foram atingidos com sucesso.

Um dos objetivos deste relatório passava por dar a conhecer ao grupo obras contemporâneas onde a imagem do lobo aparece desconstruída para a partir daí, desmistificar a imagem deste animal. Assim, através da leitura e exploração da obra de Fafa Katz e todo o diálogo/discussão que adveio do explorar desta narrativa, serviu para explicar ao grupo a visão estereotipada com que o animal lobo surge nas histórias, bem como deu para trabalhar mentalmente com os alunos a empatia: antes de julgar as atitudes dos outros, perceber as motivações por detrás de certas atitudes, mesmo que a nós nos pareçam incorretas. Há que ser empáticos e colocarmo-nos no lugar do outro, em todas as situações da nossa vida. As crianças aprenderam que o lobo, caracterizado nas histórias como o vilão que não olha a meios para atingir o fim, é, na realidade, um animal que até nos pode ensinar muitos valores e habilidades, como por exemplo o verdadeiro sentido da vida, que para os animais em alcateia não passa por chegar primeiro, mas chegar todos juntos ao mesmo destino ou objetivo (à obtenção de alimento, por exemplo).

A dinâmica desenvolvida na hora de Educação Física (que serviu como mote para explicar a forma como estes animais encaram e protegem a sua família, sendo sempre os mais velhos que lideram a frente da alcateia e que em caso de emboscada, dão a vida para proteger os mais jovens), bem como a visualização de excertos do episódio 5 da série documental “Portugal Selvagem”, serviram para atingir outros dois objetivos desta investigação: através do conhecimento adquirido no desenvolvimento destas dinâmicas, contribuir para uma mudança de comportamentos e de atitudes em relação ao lobo enquanto animal em vias de extinção e estimular o desenvolvimento de competências relacionais das crianças com os animais, em particular, com o lobo (conhecimento, sensibilidade, valorização e respeito).

O último objetivo específico traçado por mim era aquele que já foi referido anteriormente neste capítulo: trabalhar este estereótipo com o grupo através de múltiplas atividades de forma interdisciplinar. Este foi o objetivo que mais claramente foi alcançado com sucesso, pois consegui trabalhar a mesma temática em todas as áreas de

conteúdo: Matemática, Português, Estudo do Meio, Expressão Musical, Artes Visuais e Educação Física.

Devo ainda referir que fiquei consciente que a interdisciplinaridade é um meio para atingir um fim, ou seja, é uma estratégia de ensino-aprendizagem que pretende ser uma mais-valia nas aprendizagens dos alunos e que necessita de muita preparação e planificação para que seja feita com intencionalidade pedagógica. A interdisciplinaridade como estratégia de ensino permite motivar os alunos para novas aprendizagens e desenvolver neles capacidades que lhes vão ser úteis no futuro, por exemplo, a recolha e análise de informação; o raciocínio e a resolução de problemas; pensamento crítico; o relacionamento interpessoal e de cooperação; a autonomia; todas elas competências-chave que constam no Perfil dos Alunos para o século XXI.

Importa também refletir sobre o meu desenvolvimento pessoal, ou seja, de que forma esta investigação-ação e toda a intervenção pedagógica desenvolvida permitiu a minha evolução e realização ao nível pessoal.

Todos os entraves e dificuldades que foram surgindo ao longo destes anos de Mestrado, particularmente, os ajustes à investigação que tiveram de ser feitos devido à situação pandémica, ajudaram-me a fomentar a minha maturação profissional enquanto futura professora, pois tive de procurar estratégias, num curto espaço de tempo, para solucionar os percalços do caminho.

Concluindo, considero que por meio da investigação realizada, contribuí para a transformação da realidade estudada: a maior parte deste grupo começou a perceber o lado do lobo, familiarizando-se com outras perspetivas sobre esta figura, conhecendo as motivações do animal por detrás da capa de vilão das histórias infantis. Desmistificação da personagem do lobo-mau, concluída com sucesso.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Edições Asa.
- Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Campo das Letras.
- Basso, C. M. (s/d). *A Literatura Infantil nos Primeiros Anos Escolares e a Pedagogia de Projetos*. http://coral.ufsm.br/lec/02_01/CintiaLC6.html
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Bettelheim, B. (1998). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Editora: Paz e Terra.
- Bettelheim, B. (2007). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Editora: Paz e Terra.
- Bornes, M. M. J. (2003). *Contos de encontro: o conto de fadas: teorias e contributos para educação intercultural*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Aberta.
- Brito, A. L. (2003). *Literatura para a infância: estudo sobre as concepções e vivências numa amostra de educadores*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Brito, A. B. R. S.R. (2019). *Lá fora é mais divertido! Brincar e Aprender na Natureza no 4.º ano de escolaridade*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Coimbra: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/29053>
- Bruder, M. (2000). *El cuento y los afectos*. Galerna.
- Carnaz, J. (2013). *O Conto: uma sedução na aprendizagem da leitura*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Coimbra: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12496>
- Castro, A. S. V. P. (2008). Diálogos entre literatura clássica infantil e psicanálise. *CES Revista, Juiz de Fora*. 22, 267-281. <https://docplayer.com.br/10887646-Dialogos-entre-literatura-classica-infantil-e-psicanalise.html>.

- Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Ediciones Mensajero.
- Cheola, M. L. V. B. (2006). *Quem conta um conto*. Ministério da Educação da Brasília.
- Coelho, N. N. (1984). *Literatura infantil: história-teoria-análise*. Quirón.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. Moderna.
- Coelho, N. N. (2002). *O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos*. Editora DCL.
- Colomer, T. (2003). *A Formação do Leitor Literário*. Global Editora.
- Corso, D. L. & Corso, M. (2006). *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Artmed.
- Cunha, M. A. (1999). *Literatura infantil - Teoria e prática*. Ática.
- De Bruyne, P. (1974). *Dynamique de la praticas*. Instituto Piaget.
- Diniz, M. A. (1994). *As Fadas não foram à Escola*. Edições Asa.
- Falconi, I. M. & Farago, A. C. Contos de fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. *Cadernos de educação: ensino e sociedade*. 2 (1): 85-111, 2015.
http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/060420152003_30.pdf
- Farias, F. R. A & Rubio, J. A. S. (2012). Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. 3(1). <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francy.pdf>
- Felipe J. (2007). O lobo mau que é bom: a re-versão do mito nas histórias infantis. [Dissertação de mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina]. Repositório Universitário da Ânima:
<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3309>

- Fillola, A.M. (1999). *Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la Formación de la Competencia Literaria*. In: P. Cerrillo & J. G. Padrino, (Ed.), *Literatura Infantil y su Didáctica*, 11-53. Ediciones de la Universidade de Castilla.
- Fonseca, K. (2012). Investigação – ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*. 1(2). <https://pt.slideshare.net/helderfilipeazevedo/revista-onisciencia-n2>
- Gomes, J. A. (1979). *A Literatura para a Infância*. Torres e Abreu Lda.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. UNICEF Office of Research.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção: o planeamento em Ciências Sociais*. Principia.
- Juvino, A.S. (2010). *A relação entre o conto de fadas tradicional e o moderno*. [Monografia de Licenciatura, Universidade Estadual da Paraíba]. Repositório da Universidade Estadual da Paraíba: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1434/1/PDF%20-%20Analice%20da%20Silva%20Juvino.pdf>
- Katz, F. (2015). *Capuchinho Vermelho e o Lobo Ibérico*. Chiado Books.
- Kayser, W. (2010). *Lo grotesco: su realizacion en literatura y pintura*. António Machado.
- Lara, C. (2019). *Os três vilões mais temidos dos clássicos infantis*. Blog Leiturinha. <https://leiturinha.com.br/blog/viloes-dos-classicos-infantis/>.
- Lemos, E. (1972). *A Literatura Infantil em Portugal*. MEN-DGEP.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

- Parafita, A. (2002). *Tentativa de (re) definição do conceito de literatura infantil*. In: Mesquita, A. (2002), *Pedagogias do imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Edições Asa.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores, S.A.
- Pessoa, F. (s.d). *Poesias de Álvaro de Campos*. Ática.
- Pires, M. L. (1981). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Editorial Veja.
- Pregnotato, M. (s.d). *A importância dos contos de fadas na formação da personalidade*. <https://mariuzapregnotato.com.br/a-importancia-dos-contos-de-fadas-na-formacao-da-personalidade/>
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Editorial Caminho.
- Rocha, N. (1984). *Breve História da Literatura para a Infância em Portugal*. Biblioteca breve.
- Rocha, N. (1994). *Breve historial da literatura para crianças em Portugal*. Bertrand.
- Rocha, N. (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Editorial Caminho, S.A.
- Rodrigues, C. (2008). *Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica*. <http://www.editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/482/227>.
- Santos, D. (2020). *Lições que podemos aprender com os lobos*. *Linked.in*. <https://pt.linkedin.com/pulse/li%C3%A7%C3%B5es-que-podemos-aprender-com-os-lobos-daniel-fraga-dos-santos> .
- Santos, M. J. (2002). *Todas as Imagens*. Quarteto.
- Silva, P. A. (2012). *Segredos & enredos: a importância da leitura infantil no desenvolvimento da imaginação da criança*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório da Biblioteca da Escola Superior de Educação de Coimbra: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/PATRICIA_SILVA.pdf

- Soriano, M. (1975). *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Hachette.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? - Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser. - Os caminhos antes, durante e.... depois de aprender a ler*. Edições Almedina, S. A.
- Vicente, N.R.A.M. (2010). Contos De Fadas Tradicionais: Narrativas Ímpares na Infância. [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do Instituto Universitário:
<https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/4322/1/13227.pdf>
- ZAP. (2019). O Lobo Mau não passa de uma história. Lobos são mais vezes presas do que predadores. *Blogue ZAP.aeiou*. <https://zap.aeiou.pt/lobos-mais-vezes-presas-que-predadores-263426>.

Apêndices

Apêndice 1 . Primeira parte do formulário enviado para trabalho de casa.



Interpretação da história: Capuchinho Vermelho e o Lobo Ibérico.

Obra de Fafa Katz.

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Onde vivia a Capuchinho Vermelho? * 11 pontos

- ☐ A Capuchinho Vermelho vivia numa freguesia, a Norte de Portugal.
- ☐ A Capuchinho Vermelho vivia numa cidade, a Sul de Portugal.
- ☐ A Capuchinho Vermelho vivia numa freguesia, em França.
- ☐ A Capuchinho Vermelho vivia numa freguesia, no Centro de Portugal.

O que levava a Capuchinho Vermelho dentro da cesta, para casa da sua avó? * 11 pontos

- ☐ A Capuchinho Vermelho levava bolinhos de amêndoa, para casa da sua avó.
- ☐ A Capuchinho Vermelho levava bolinhos de mel, para casa da sua avó.
- ☐ A Capuchinho Vermelho levava bolinhos de noz, para casa da sua avó.
- ☐ A Capuchinho Vermelho levava broas caseiras, para casa da sua avó.

O que gritou a Capuchinho Vermelho quando encontrou o lobo, no meio da floresta? * 11 pontos

- ☐ "Vem cá, Lobo! Não tenho medo de ti !"
- ☐ "Por favor, come um bolinho !"
- ☐ "Porque estás a olhar para mim? "
- ☐ "Por favor, não me faças mal !"

Apêndice 2. Segunda parte do formulário enviado para trabalho de casa.

Porque razão é que o Lobo Ibérico andava a caçar de dia e sozinho? *

15 pontos

Sua resposta

O lobo explicou à menina que se alimenta de javalis e veados. Isto significa que o lobo é um animal...

* 11 pontos

☐ ...herbívoro.

☐ ...carnívoro.

☐ ...doméstico.

☐ ...omnívoro.

O que é uma "alcateia" ? *

15 pontos

Sua resposta

No final da história, o que aconteceu? *

11 pontos

☐ O lobo comeu a avó da Capuchinho Vermelho.

☐ O caçador matou o lobo.

☐ O lobo conseguiu regressar à sua alcateia.

☐ O lobo ficou a viver em casa da avó da menina.

Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *

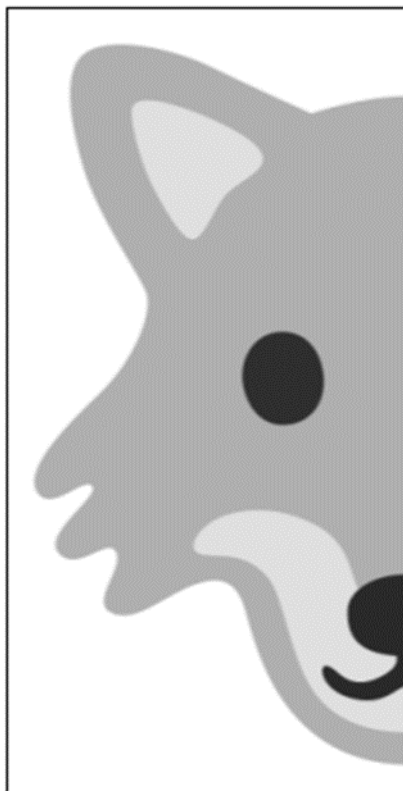
15 pontos

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Apêndice 3. *Desafio de criação de simetrias solicitado aos alunos.*





Atividade de Artes Visuais

17 de maio de 2021 – 2ºB

"Lobo-tesoura" da AutoSTEM

O que é o "lobo-tesoura"?

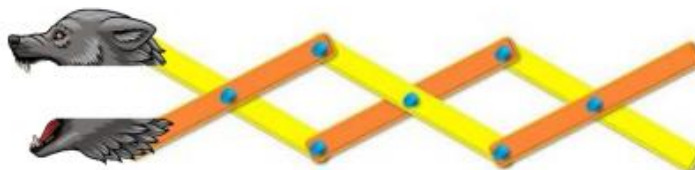
Este é um brinquedo que mexe, feito com cartão e que utiliza o mecanismo do braço de tesoura. Tem a face de um lobo, mas pode ser transformado num outro animal ou ideia. Com a ajuda dos braços da tesoura, podes fazer a boca do lobo abrir e fechar, estalar, beliscar e agarrar objetos leves.

Como construir o "lobo-tesoura":

1. Pinta as duas partes que compõem a cabeça do lobo e que estão desenhadas na folha de cartolina branca que tens dentro da mica.
2. Prende os pares de retângulos de cartão entre si, com ataches, nos furos centrais dos retângulos. Observa a figura seguinte que te ajuda a construir a 'tesoura'.



3. Cola a cabeça do lobo numa extremidade do braço da tesoura, de forma a que a sua parte superior fique presa a um retângulo de cartão e a parte inferior ao outro retângulo de cartão.



Atividade baseada no guião disponibilizado pelo projeto AutoSTEM para a construção do autómato "crocodilo-tesoura".
Guião disponível em: <https://www.autostem.info/wp-content/uploads/2020/04/Snapping-Crocodile-for-AutoSTEM-PT.pdf>.

Apêndice 5. Análise das respostas às questões de compreensão da obra de Fafa Katz.

Interpretação da história: Capuchinho Vermelho e o Lobo Ibérico				
Questão	Resposta correta	Respostas incorretas		
<u>Onde vivia a Capuchinho Vermelho?</u>	A Capuchinho Vermelho vivia numa freguesia, a Norte de Portugal.	A Capuchinho Vermelho vivia numa cidade, a Sul de Portugal.	A Capuchinho Vermelho vivia numa freguesia, em França.	A Capuchinho Vermelho vivia numa freguesia, no Centro de Portugal.
Nº de respostas	19	1	0	0
Questão	Resposta correta	Respostas incorretas		
<u>O que levava a Capuchinho Vermelho dentro da cesta, para casa da sua avó?</u>	A Capuchinho Vermelho levava bolinhos de mel, para casa da sua avó.	A Capuchinho Vermelho levava bolinhos de amêndoa, para casa da sua avó.	A Capuchinho Vermelho levava bolinhos de noz, para casa da sua avó.	A Capuchinho Vermelho levava broas caseiras, para casa da sua avó.
Nº de respostas	18	1	1	0
Questão	Resposta correta	Respostas incorretas		
<u>O que gritou a Capuchinho Vermelho quando encontrou o lobo, no meio da floresta?</u>	" Por favor, não me faças mal! "	" Vem cá, Lobo! Não tenho medo de ti! "	" Por favor, come um bolinho! "	" Porque estás a olhar para mim? "
Nº de respostas	16	0	3	1
Questão	Resposta correta	Respostas incorretas		
<u>Por que razão é que o Lobo Ibérico andava a caçar de dia e sozinho?</u>	Porque se tinha perdido da sua alcateia. / Porque tinha fome.	Outras respostas.		
Nº de respostas	17	3		
Questão	Resposta correta	Respostas incorretas		
<u>No final da história, o que aconteceu?</u>	O lobo conseguiu regressar à sua alcateia.	O lobo comeu a avó da Capuchinho Vermelho.	O caçador matou o lobo.	O lobo ficou a viver em casa da avó da menina.
Nº de respostas	11	0	2	7

Apêndice 6. Análise das respostas às duas questões que apelavam aos conhecimentos transmitidos pela narrativa.

O que aprendeste na história “Capuchinho Vermelho e o Lobo Ibérico”?				
Questão	Resposta correta	Respostas incorretas		
<u>O lobo explicou à menina que se alimenta de javalis e veados. Isto significa que o lobo é um animal...</u>	... carnívoro.	... herbívoro.	... doméstico.	... omnívoro.
Nº de respostas	20	0	0	0
Questão	Resposta correta	Respostas incorretas		
<u>O que é uma “alcateia”?</u>	É um conjunto de lobos.	Outras respostas.		
Nº de respostas	19	1		

Apêndice 7. Análise das respostas à última questão do formulário.

Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *	Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *
Que nem todos os lobos são maus.	Eu aprendi que os lobos não comem pessoas.
Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *	Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *
Pretendo fazer sobre o Lobo Ibérico um lobo-tesoura.	Aprendi que os lobos não comem pessoas.
Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *	Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *
Eu aprendi que os lobos são bons.	Que eles são carnívoros .
Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *	
Aprendi que os lobos ibéricos têm mais medo dos humanos, do que os humanos deles.	
Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *	Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *
O lobo Ibérico tem mais medo do que nos do que nos dele.	Anprendi aser amigo deles.
Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *	Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *
Que eles não nos fazem mal	Que o lobo ibérico não faz mal as pessoas e é amigo.
Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *	
Com esta história, aprendi sobre o Lobo Ibérico que só por sermos carnívoros não quer dizer que somos maus.	
Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *	
nada porque eu já sabia que os lobos ibéricos estão em vias de extinção	
Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *	Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *
Aprendi que temos de tratar bem os animais.	Eu apradi que uma alcateia e um grupo de lobos
Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *	Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *
É um animal carnívoro e bonzinho e costuma andar com a sua alcateia.	O Lobo Ibérico não come pessoas
Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *	Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *
Que é carnívoro, esta em vias de extinção, vive na floresta e tem uma alcateia.	Eu aprendi que o Lobo Ibérico é bom.
Com esta história, o que aprendeste sobre o Lobo Ibérico? *	
Nesta história oque eu aprendi sobre os Lobos-Ibéricos são meigos e só aparecem nas csa porque querem comida.	

Anexos

Anexo 1. Produção escrita do Aluno A - primeira parte.

Produção escrita

Esta semana, ficaste a conhecer uma história, bem como curiosidades e informações sobre o lobo-ibérico.

Observa, agora, a seguinte imagem e produz um texto em que fales sobre as emoções ou sentimentos que o lobo-ibérico te transmite, quando olhas para ele. Menciona também, ao longo da tua produção escrita, algumas características e curiosidades sobre o lobo-ibérico, que ficaste a conhecer esta semana.



Lobo-ibérico

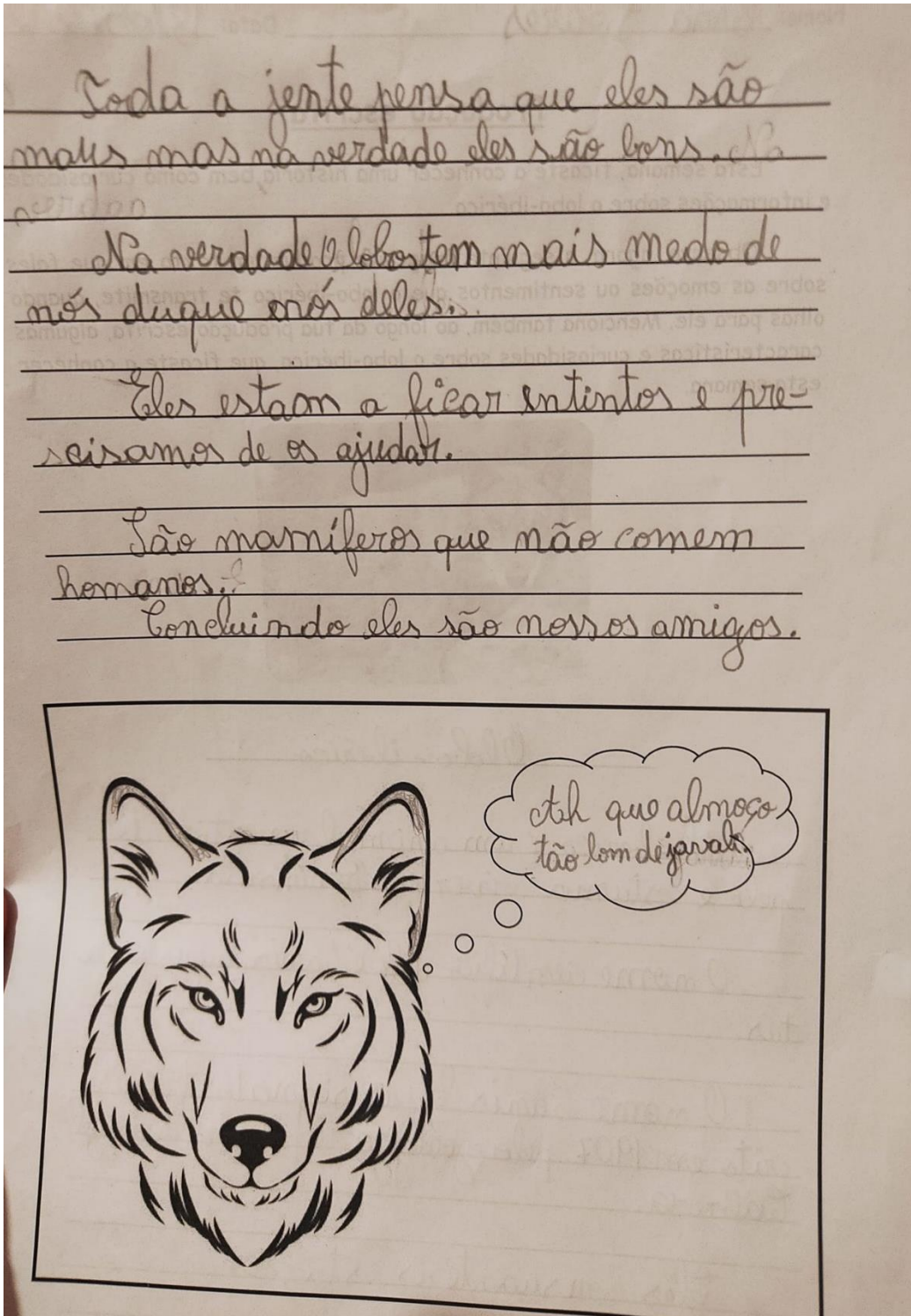
O lobo-ibérico é um animal revestido de pelo e costuma viver em Península.

O nome científico dele é *Canis lupus signatus*.

O nome *Canis lupus signatus* foi descrito em 1907 pelo zoólogo espanhol de origem cubana, Cabrera.

Eles consuem as estações do ano mudando de cor.

Anexo 2. Produção escrita do Aluno A - segunda parte.



Anexo 3. Produção escrita do Aluno B - primeira parte.

Produção escrita

Esta semana, ficaste a conhecer uma história, bem como curiosidades e informações sobre o lobo-ibérico.

Observa, agora, a seguinte imagem e produz um texto em que fales sobre as emoções ou sentimentos que o lobo-ibérico te transmite, quando olhas para ele. Menciona também, ao longo da tua produção escrita, algumas características e curiosidades sobre o lobo-ibérico, que ficaste a conhecer esta semana.



O Lobo ibérico

O lobo ibérico mete-me medo porque anda em aldeias e pode chama-la e atacar-me.

Há um lobo chamado Lobo ibérico (nome vulgar) o nome científico é canis lupus signatus. O lobo é um mamífero de grande porte, sendo atualmente o maior carnívoro selvagem na Península Ibérica, por vezes come azeite para ajudar na digestão.

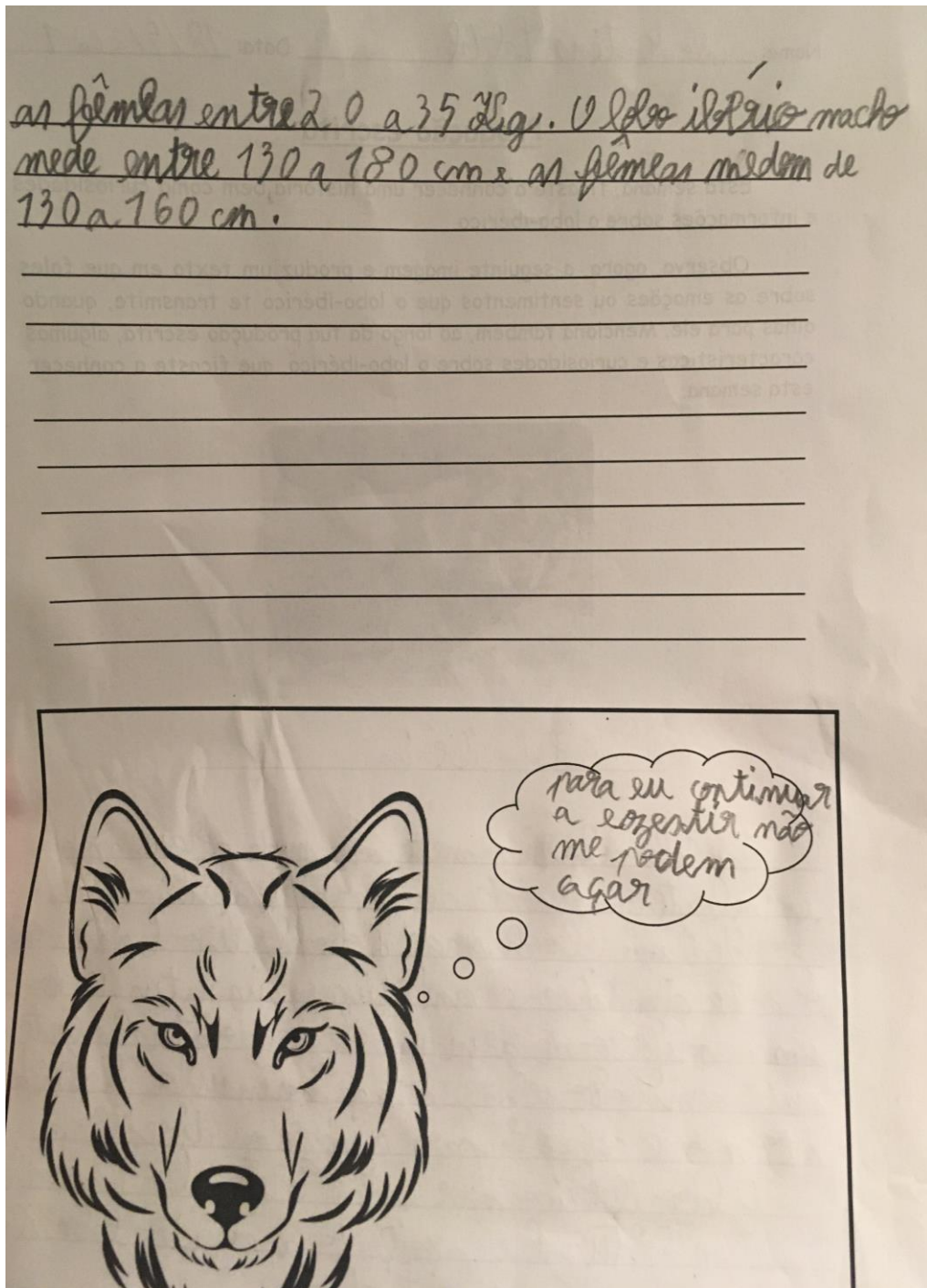
O lobo ibérico vive entre Portugal e Espanha.

Em Portugal é proibido a caça do lobo ibérico e em Espanha é permitido.

O lobo ibérico está em extinção.

O lobo ibérico macho pode a 30 a 40 Kg e

Anexo 4. Produção escrita do Aluno B - segunda parte.



Anexo 5. Produção escrita do Aluno C - primeira parte.

Produção escrita

Esta semana, ficaste a conhecer uma história, bem como curiosidades e informações sobre o lobo-ibérico.

Observa, agora, a seguinte imagem e produz um texto em que fales sobre as emoções ou sentimentos que o lobo-ibérico te transmite, quando olhas para ele. Menciona também, ao longo da tua produção escrita, algumas características e curiosidades sobre o lobo-ibérico, que ficaste a conhecer esta semana.



O lobo-ibérico

O lobo-ibérico é uma espécie que existe na Península Ibérica, do norte de Portugal existem cerca de 300 destes animais.

Estes lobos tem um aspeto mais selvagem e amigável. Costumam ser mais pequenos que as outras espécies de lobos; têm as orelhas pequenas, os olhos oblíquos de cor amarelada e no focinho tem uma área branca, de cor laranja-ruivo, à volta da boca.

Os lobos-ibéricos gostam de viver e caçar em grupo, por isso vivem em alcateia. São animais fortes, rápidos e inteligentes, que

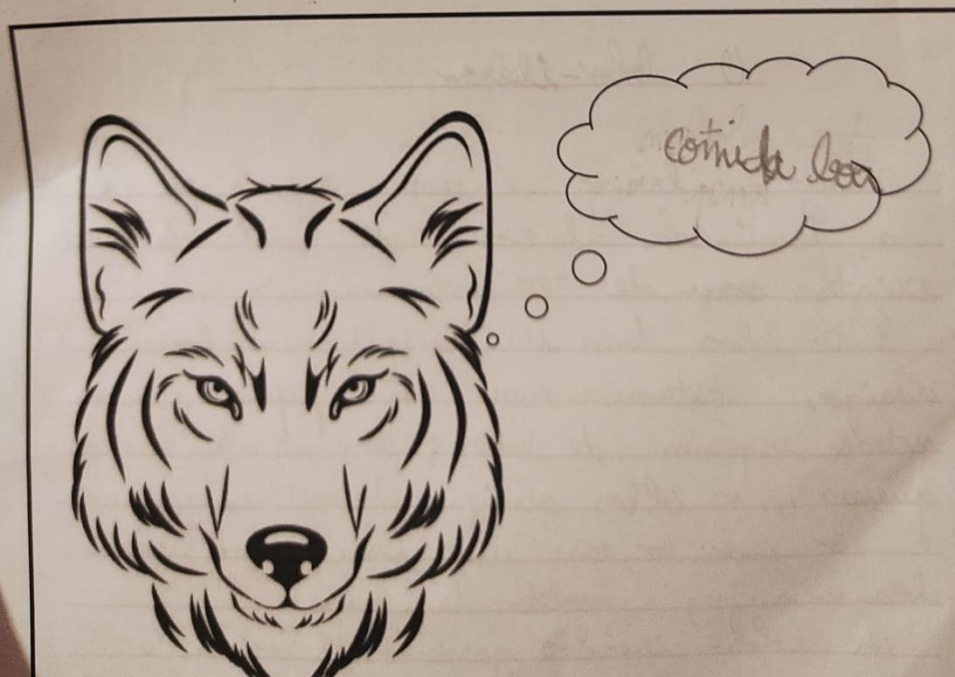
Anexo 6. Produção escrita do Aluno C - segunda parte.

temos de proteger, porque eles estão em vias de extinção.

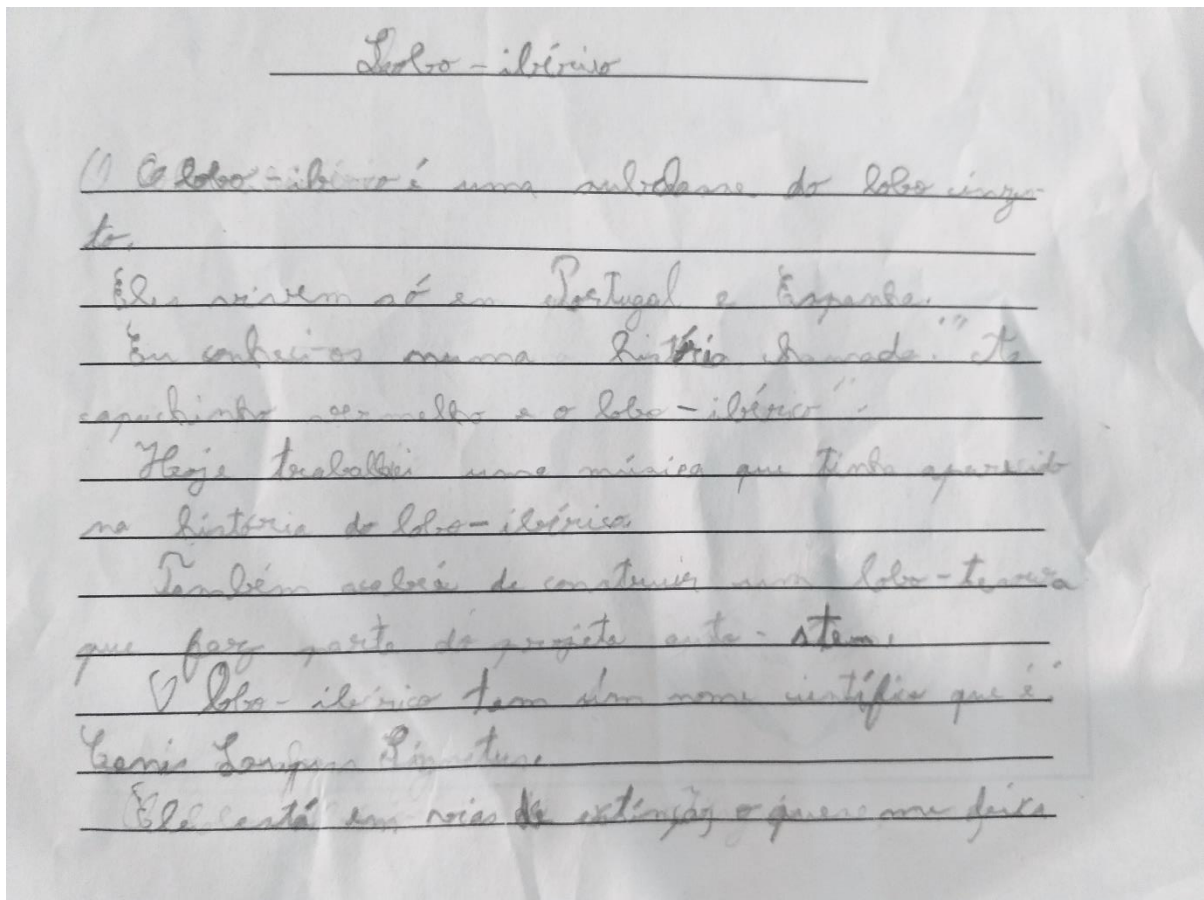
São animais carnívoros, porque comem outros animais. Quando morrem, são alimentados com comida que a aldeia lhes traz.

Vivem em florestas, mas agora montanhas.

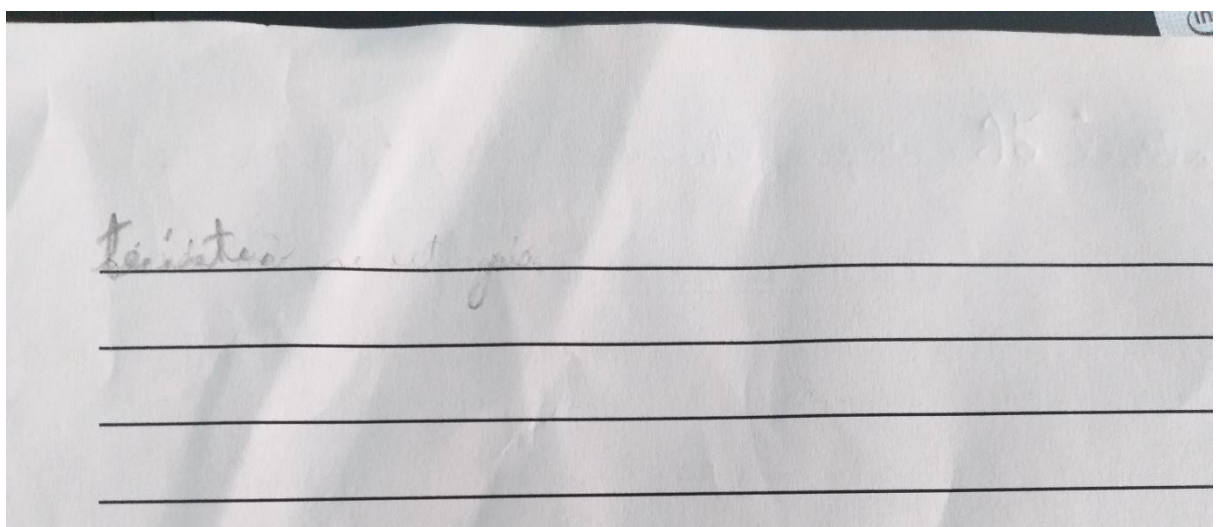
Como os lobos-ibéricos são carnívoros, as pessoas costumam ter medo deles e preparam armadilhas para os apanhar. Eles parecem maus, mas não querem fazer mal às pessoas, porque têm medo delas.



Anexo 7. Produção escrita do Aluno D - primeira parte.



Anexo 8. Produção escrita do Aluno D - segunda parte.



Anexo 9. Produção escrita do Aluno E - primeira parte.

Produção escrita

Esta semana, ficaste a conhecer uma história bem como curiosidades e informações sobre o lobo-ibérico.

Observa, agora, a seguinte imagem e produz um texto em que fales sobre as emoções ou sentimentos que o lobo-ibérico te transmite, quando olhas para ele. Menciona também, ao longo da tua produção escrita, algumas características e curiosidades sobre o lobo-ibérico, que ficaste a conhecer esta semana.

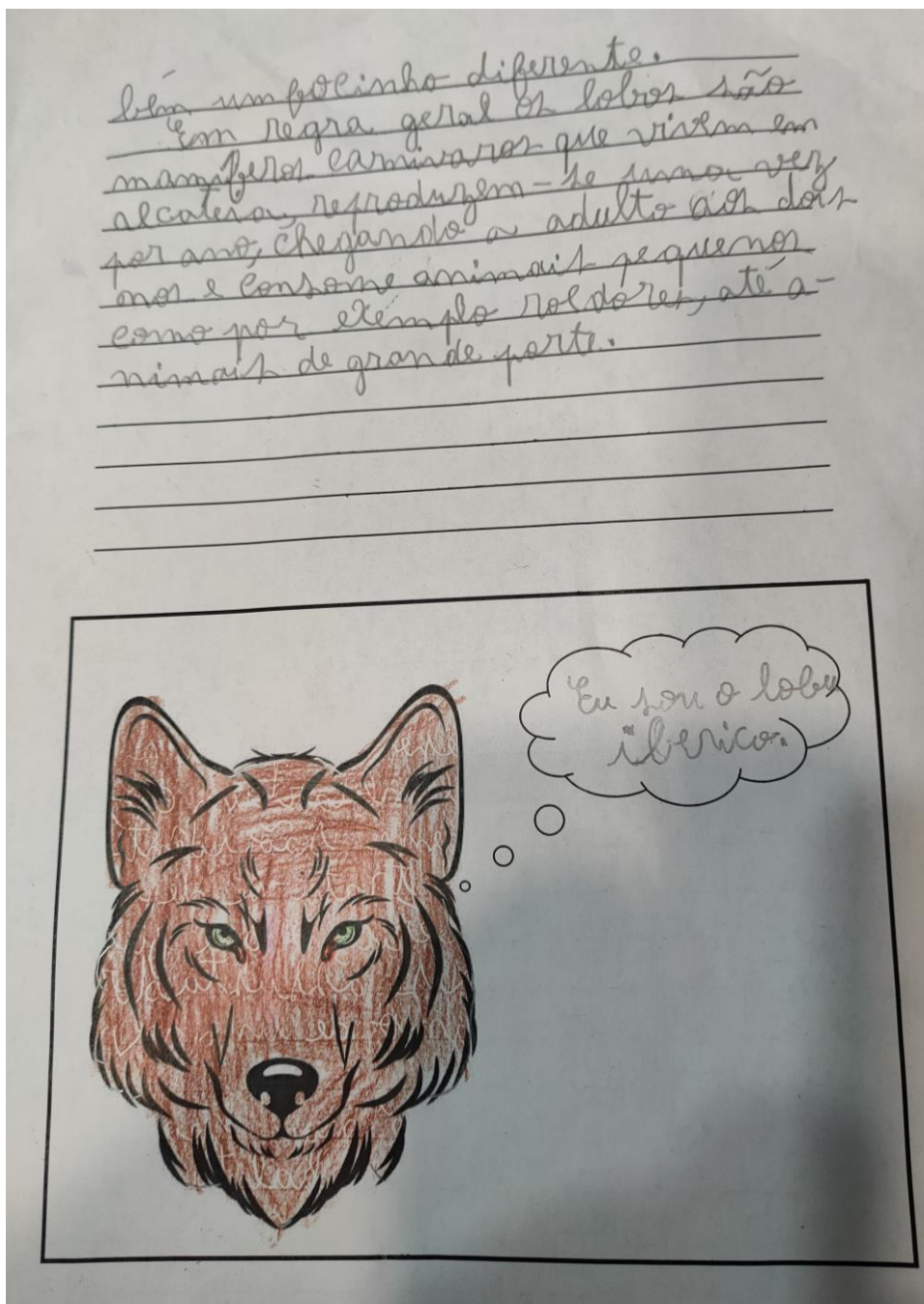


(1) lobo-ibérico

ao olhar de repente para a imagem, faz-me lembrar um cão pois as suas origens são idênticas. Na realidade trata-se de um lobo, neste caso ibérico, o que faz com que seja mais assustador e com o porte digno de um verdadeiro predador.

O lobo-ibérico é mais pequeno do que os outros que habitam no resto da Europa e o seu pelo é mais amarelado-acastanhado, tendo tam-

Anexo 10. Produção escrita do Aluno E - segunda parte.



Anexo 11. Produção escrita do Aluno F.

Produção escrita

Esta semana, ficaste a conhecer uma história, bem como curiosidades e informações sobre o lobo-ibérico.

Observa, agora, a seguinte imagem e produz um texto em que fales sobre as emoções ou sentimentos que o lobo-ibérico te transmite, quando olhas para ele. Menciona também, ao longo da tua produção escrita, algumas características e curiosidades sobre o lobo-ibérico, que ficaste a conhecer esta semana.



Lobo-ibérico

É uma sub-espécie de lobo - cinzento.

Vivem no norte de Portugal e Espanha.

Eles vivem em alta teia ao solo em grupo.

Também são carnívoros.

Medem entre 130 a 180 cm.

Pesam entre 25 a 40 kg.

Anexo 12. Produção escrita do Aluno G – primeira parte.

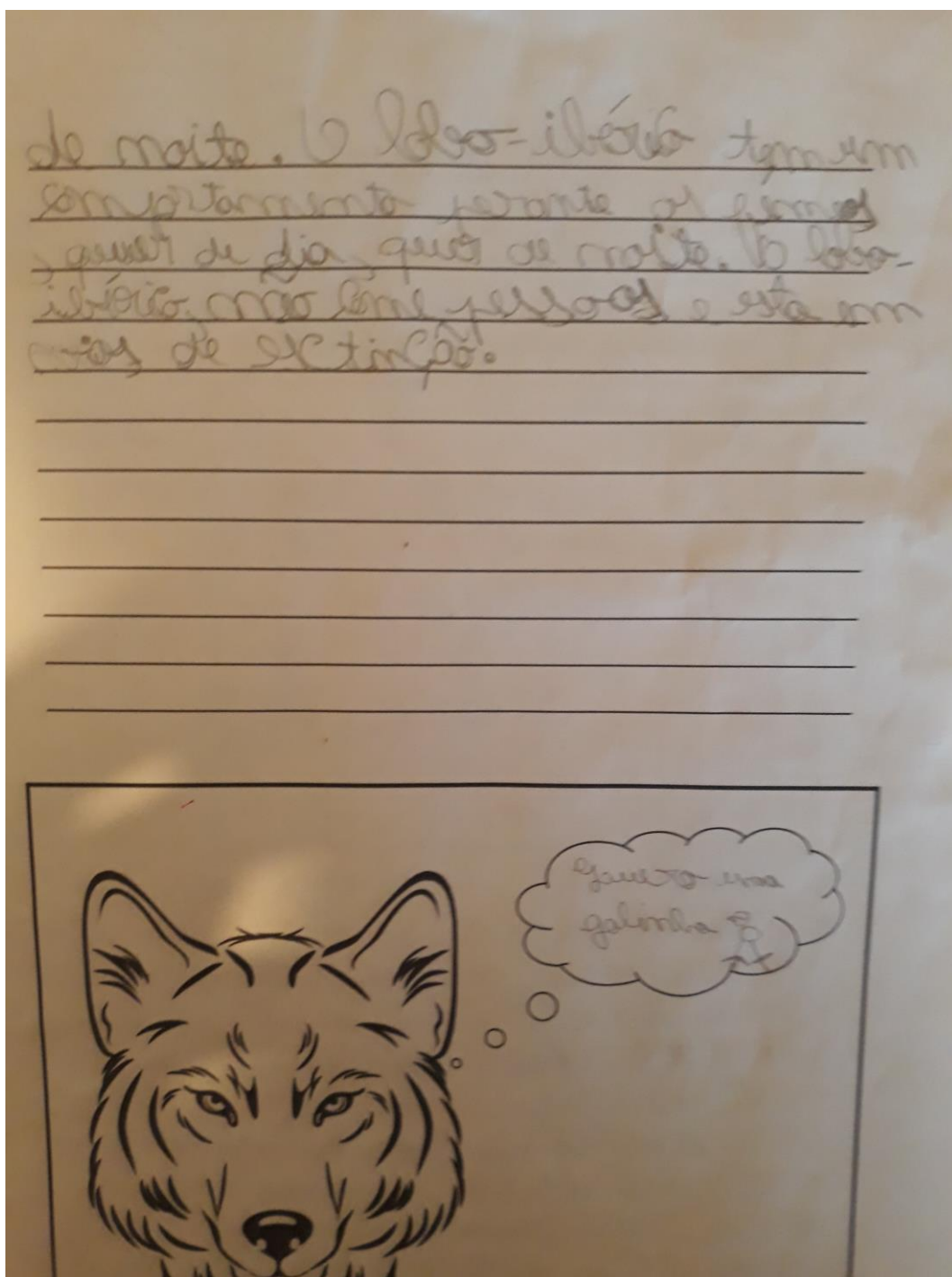
Observa, agora, a seguinte imagem e produz um texto em que fales sobre as emoções ou sentimentos que o lobo-ibérico te transmite, quando olhas para ele. Menciona também, ao longo da tua produção escrita, algumas características e curiosidades sobre o lobo-ibérico, que ficaste a conhecer esta semana.



O lobo-ibérico

As emoções e sentimentos que o lobo da imagem me transmite são a fúria, a coragem, medo e liberdade. É um dos maiores predadores da natureza e uma espécie de lobo simpático. Vive e passa em grupo e os seus principais e a galinha e a vaca. As abelhas variam entre os cães e os cães lobos, sendo que ele não o faz. Salvo a alca, um ou dois adultos e suba bultos e os cães. A abelha de onde o território em grupo e a alca

Anexo 13. Produção escrita do Aluno G – segunda parte.



Anexo 14. Produção escrita do Aluno H – primeira parte.

Produção escrita

Esta semana, ficaste a conhecer uma história, bem como curiosidades e informações sobre o lobo-ibérico.

Observa, agora, a seguinte imagem e produz um texto em que fales sobre as emoções ou sentimentos que o lobo-ibérico te transmite, quando olhas para ele. Menciona também, ao longo da tua produção escrita, algumas características e curiosidades sobre o lobo-ibérico, que ficaste a conhecer esta semana.



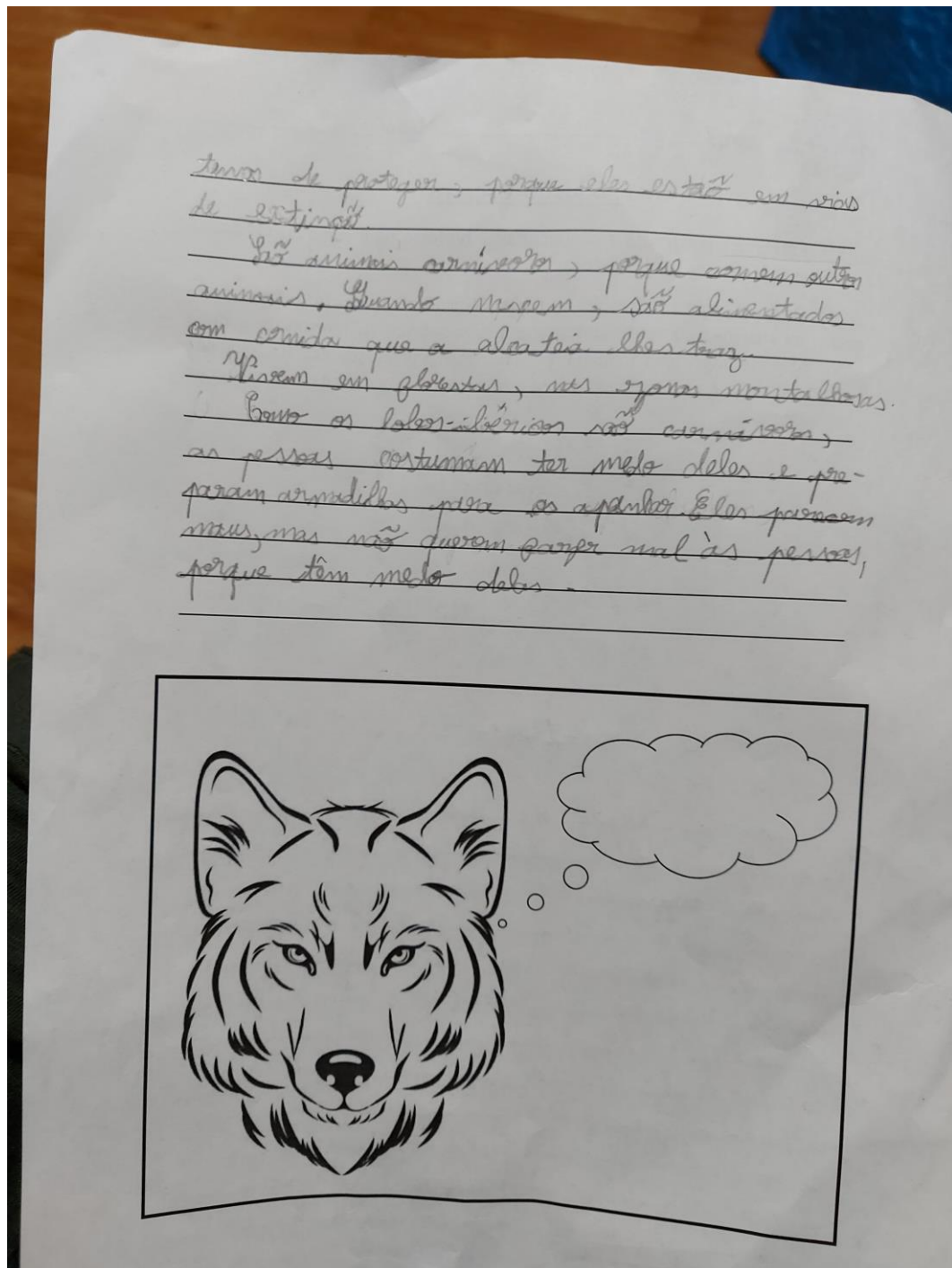
1) lobo-ibérico

O lobo-ibérico é uma espécie que existe na Península Ibérica e do norte de Portugal existem cerca de 300 destes animais.

Estes lobos tem um aspeto semelhante a um cão. Costumam ser mais pequenos que as outras espécies de lobos; têm as orelhas pequenas, os olhos oblíquos de cor amarelada e no focinho tem uma área branca, de cor branco-sujos à volta da boca.

Os lobo-ibéricos gostam de viver e andar em grupo, por isso vivem em alcantia. São animais fortes, rápidos e inteligentes, que

Anexo 15. Produção escrita do Aluno H – segunda parte.



Anexo 16. Produção escrita do Aluno I – primeira parte.

Produção escrita

Esta semana, ficaste a conhecer uma história, bem como curiosidades e informações sobre o lobo-ibérico.

Observa, agora, a seguinte imagem e produz um texto em que fales sobre as emoções ou sentimentos que o lobo-ibérico te transmite, quando olhas para ele. Menciona também, ao longo da tua produção escrita, algumas características e curiosidades sobre o lobo-ibérico, que ficaste a conhecer esta semana.



O lobo-ibérico

O lobo-ibérico é uma subespécie do lobo-cinzento, que existe na Península Ibérica. Existem cerca de 2000 lobos e 300 habitam no norte de Portugal.

Este animal é bonito e fofinho. Mede entre 130 a 180 cm de comprimento, pesa entre 30 a 40 kg e a sua altura pode chegar aos 70 cm.

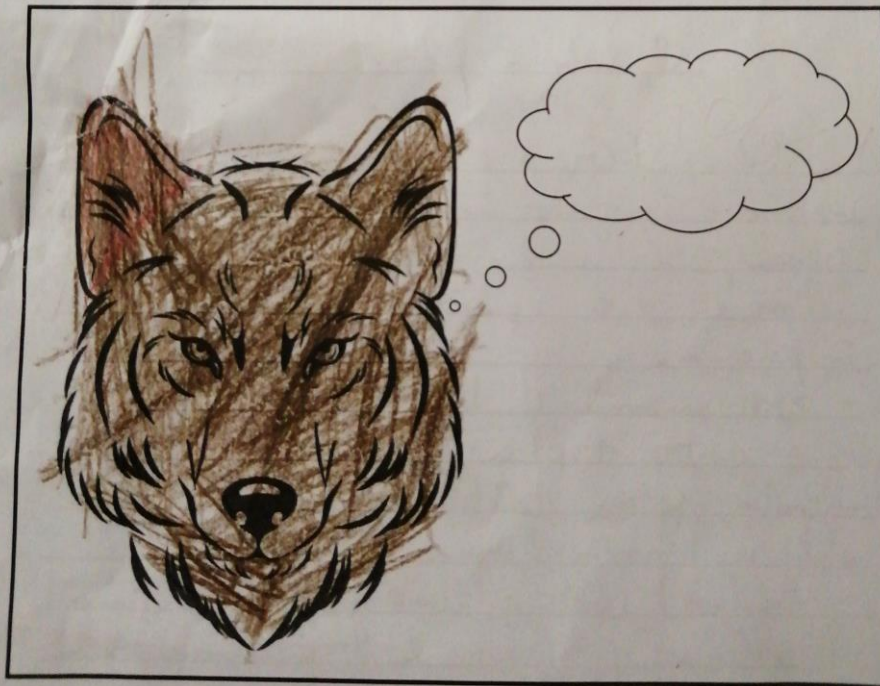
O lobo-ibérico tem a cabeça grande, as orelhas pequenas e triangulares e os olhos amarelados.

Anexo 17. Produção escrita do Aluno I – segunda parte.

Os lobos - alcinças comem outros ani-
mais, por isso são carnívoros. Vivem
nos montes, em alcovas, fazem casas e defendem
o seu território.

Muitas pessoas, muitas vezes, têm medo dos
lobos, porque eles comem os outros animais.
Mas, eu acho que os lobos são bons e
se atacam as pessoas se eles lhes fizerem
mal.

É uma espécie ameaçada pela caça,
pela destruição da floresta e pela constru-
ção de casas, por isso temos de a proteger.

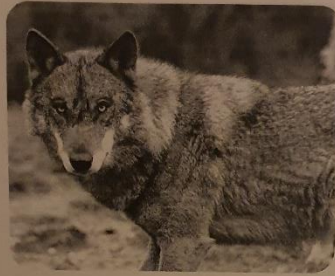


Anexo 18. Produção escrita do Aluno J – primeira parte.

Produção escrita

Esta semana, ficaste a conhecer uma história, bem como curiosidades e informações sobre o lobo-ibérico.

Observa, agora, a seguinte imagem e produz um texto em que fales sobre as emoções ou sentimentos que o lobo-ibérico te transmite, quando olhas para ele. Menciona também, ao longo da tua produção escrita, algumas características e curiosidades sobre o lobo-ibérico, que ficaste a conhecer esta semana.



O lobo-ibérico

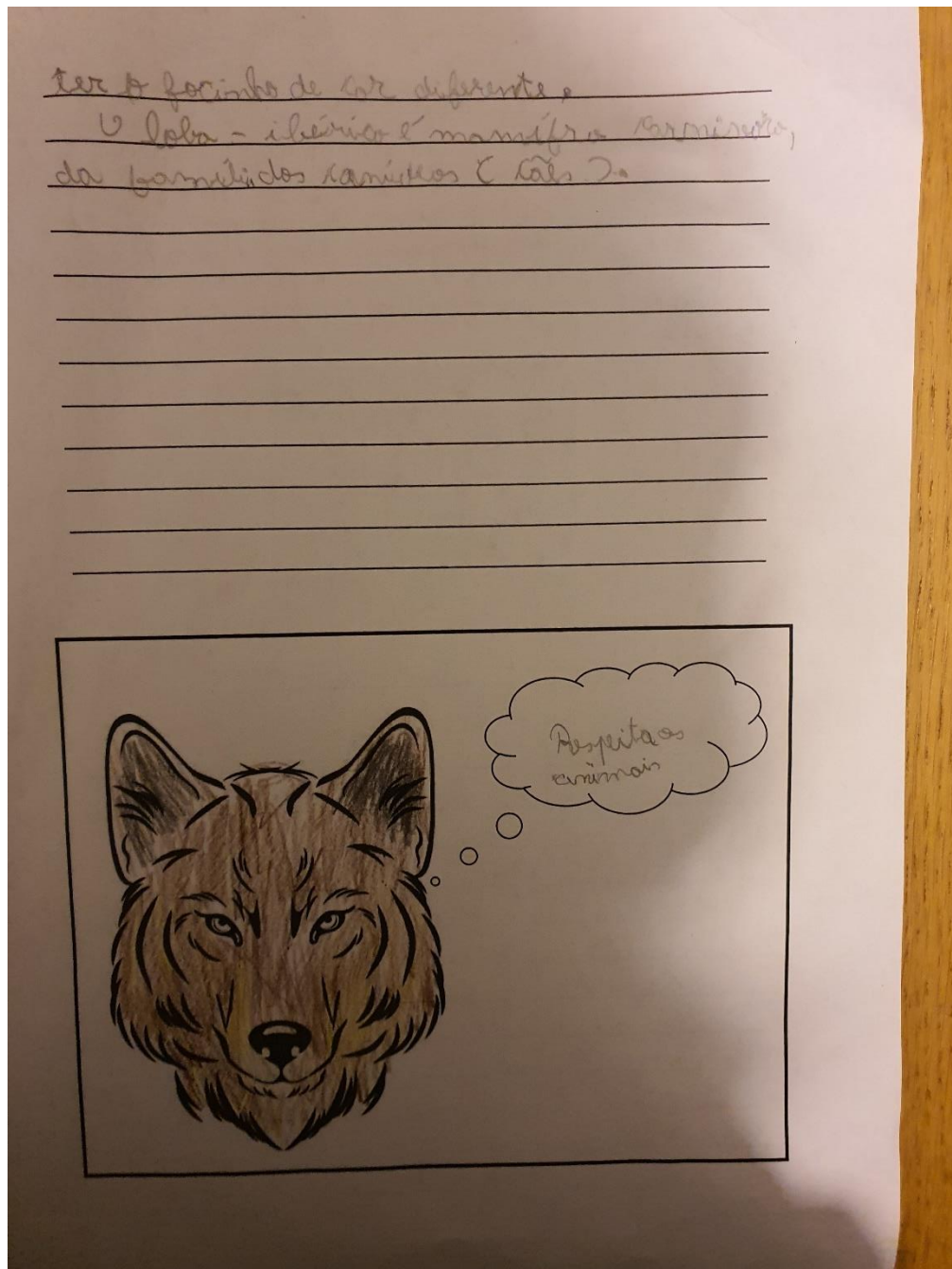
O lobo-ibérico é um ^{animal} selvagem e por isso parece assustador, mas quando olho para a imagem sinto que se trata de um cão.

É um pouco porque vive em aldeias e pastagens, mas também porque não tem medo das pessoas. Ele vive no norte de Portugal e no centro de Espanha.

O lobo-ibérico está em risco de extinção por causa da perseguição humana.

Algo que me chamou a atenção na imagem que é o tamanho do pelo, que pode ser muito mais dependendo da época do ano. Também me chamou a atenção a forma

Anexo 19. Produção escrita do Aluno J – segunda parte.



Anexo 20. Produção escrita do Aluno K.



Lobo - Ibérico

Quanto mais perto o lobo ibérico sinto medo, quando ele
se aproxima de mim eu sinto medo.

1) Lobo-Ibérico vive no Norte de Portugal.

2) Lobo-Ibérico é um lobo cinzento.

3) Nome científico do Lobo-Ibérico é *Canis lupus*.

4) Lobo-Ibérico está em grande risco de extinção.

Ele alimenta-se de carne.

Anexo 21. Produção escrita do Aluno L – primeira parte.**Produção escrita**

Esta semana, ficaste a conhecer uma história, bem como curiosidades e informações sobre o lobo-ibérico.

Observa, agora, a seguinte imagem e produz um texto em que fales sobre as emoções ou sentimentos que o lobo-ibérico te transmite, quando olhas para ele. Menciona também, ao longo da tua produção escrita, algumas características e curiosidades sobre o lobo-ibérico, que ficaste a conhecer esta semana.



O Lobo-ibérico

Quando olho para o lobo-ibérico sinto uma sensação de felicidade, pois ele é um amigo.

A sua alimentação é muito variada, dependendo da existência de mais presas selvagens e domésticas.

É dos diferentes tipos de apelos de toda a região.

As principais presas selvagens são o javali, o corço e o veado e as domésticas são a ovelha, a cabra e a vaca.

Medem entre 130 a 180 centímetros, pesam entre 30 a 40 quilos.

O Lobo-ibérico vive em alcateia com muita organização e defendem o território em grupo.

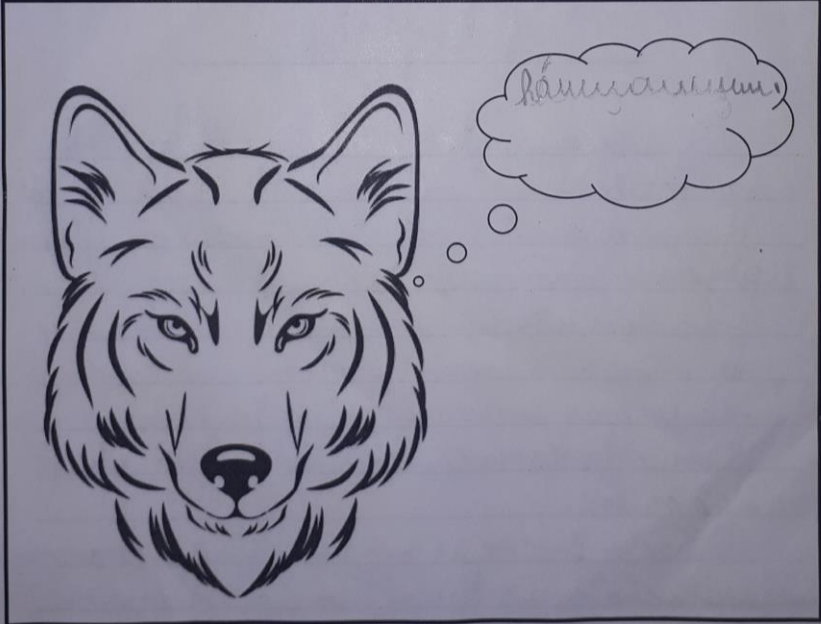
Em Portugal a área do lobo abrange 18 000 quilómetros

Anexo 22. Produção escrita do Aluno L – segunda parte.

quadrados.

Em uma área montanhosa que ocupa as províncias do Minho, Trás-os-Montes e uma parte do Douro Litoral.

Temos como áreas protegidas portuguesas para a preservação do lobo-ibérico o Parque Nacional da Peneda-Gerês, o Parque Natural do Alvão, o Parque Natural de Montesinho e o Parque Natural do Douro Internacional.



Anexo 23. Produção escrita do Aluno M.

Produção escrita

Esta semana, ficaste a conhecer uma história, bem como curiosidades e informações sobre o lobo-ibérico.

Observa, agora, a seguinte imagem e produz um texto em que fales sobre as emoções ou sentimentos que o lobo-ibérico te transmite, quando olhas para ele. Menciona também, ao longo da tua produção escrita, algumas características e curiosidades sobre o lobo-ibérico, que ficaste a conhecer esta semana.



O lobo-ibérico

O lobo-ibérico é acostumado tem muito pelo para proteger-lo do frio.

Canis lupus signatus é um nome científico descrito em mil novecentos e sete pelo zoólogo espanhol Angel Labra na, o macho é mais corpulento do que a fêmea e o lobo-ibérico vive na península ibérica.

Esta espécie está classificada em risco de extinção sendo uma espécie de conservação prioritária.

A época de acasalamento é entre março e abril.

