



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **A utilização das histórias como instrumento de aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino Básico**

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2022, Mafalda Maria da Cunha Jorge



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Mafalda Maria da Cunha Jorge

A utilização das histórias como instrumento de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Natália de Jesus Albino Pires

Orientadora: Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Junho, 2022

## **Agradecimentos**

No decorrer desta jornada enfrentei várias dificuldades e dilemas. Foi um percurso recheado tanto de lágrimas como de sorrisos e momentos felizes em busca da concretização de um grande objetivo, finalizar esta investigação. Por tudo isto, e, porque nada se consegue só, pretendo agradecer:

À minha família, que são a base de todo o meu sustento e que sempre acreditaram nas minhas capacidades mesmo quando eu duvidei que fosse capaz de prosseguir. Aos meus avós que são o meu exemplo de força e garra para lutarmos por aquilo que queremos; à minha avó que tinha sempre uma palavra de incentivo e preocupação e ao meu avô pela coragem que sempre me transmitiu. Aos meus irmãos que, ao seu jeito, me deram a alegria que precisava para ultrapassar os desesperos da vida. Especialmente à minha mãe, que sempre foi a minha melhor amiga e, por isso, ouviu muitas vezes os meus desabafos e tinha sempre uma palavra amiga, um conselho e um carinho para me aquecer o coração.

À minha companheira de curso, Diana Martins, por tantas vezes me fazer sentir em casa, por me acolher como irmã e, por acreditar sempre nas minhas capacidades transmitindo essa confiança nos dias mais difíceis do meu percurso. Por atender todas as minhas dúvidas e partilhar comigo todo o conhecimento e toda a vida.

À minha professora Supervisora do estágio em 1º ciclo do ensino básico, por ter acreditado sempre nas minhas capacidades, por me orientar ao longo do percurso, pelo feedback que sempre transmitiu e pela sua presença assídua no decorrer de toda a minha intervenção. Pela partilha de conhecimentos e pela amizade demonstrada.

Ao meu melhor amigo e amor, por todo o companheirismo e auxílio que me ofereceu ao longo de todo o projeto, pelo incentivo e pela disponibilidade demonstrada diariamente.

À Doutora Susana Anastácio, pela orientação a nível pessoal, pela motivação e pela força que me transmitiu nos momentos em que mais precisei.

À minha orientadora, Professora Isabel Correia, pela disponibilidade e pela partilha de conhecimentos ao longo do meu percurso.

## **A utilização das histórias como instrumento de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico**

Resumo: O conceito de literatura infantil surgiu no século XVII (1651-1715) justamente com a função de educar moralmente as crianças. Após sofrer algumas crises, na atualidade, o ato de ler não se mostra apenas com a função pedagógica, mas também prazerosa. Contudo, no nosso quotidiano, existem inúmeras distrações, nomeadamente as tecnologias, deixando muitas vezes para trás a leitura.

Com este trabalho, pretende-se investigar de que forma a literatura infantil pode ser utilizada, na sala de aula, como recurso pedagógico no 1º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, pretende-se recorrer ao uso de uma obra literária para abordar o tema das emoções, mais concretamente o medo. Além disso, em simultâneo, visa-se estabelecer um elo de ligação entre a história abordada e os conteúdos programáticos destinados para determinados dias, respondendo, desta forma, às necessidades do grupo.

A investigação foca-se no estudo de caso, sendo o público-alvo um grupo de 23 alunos do 2º ano do Ensino Básico. Assim, as intervenções foram delineadas especialmente para aqueles indivíduos - questionários, inquéritos, entre outros. A forma como foi dirigida a atuação perante o grupo, respondendo sempre às necessidades e interesses dos alunos, foi extremamente importante para alcançar os resultados obtidos.

Após realizar este estudo, é perceptível o sucesso que as histórias também podem ter no dia a dia de um grupo do 1º ciclo, excluindo, assim, o entendimento da sua utilização no pré-escolar como uma atividade meramente prazerosa e singular.

**Palavras-chave:** educação, literatura infantil, recurso pedagógico, desenvolvimento escolar, desenvolvimento emocional.

### **Stories as a learning instrument in the 1<sup>st</sup> grade of Basic Education**

**Abstract:** The concept of children's literature first emerged on 17<sup>th</sup> century exactly with the goal of morally educating the children. After suffering some crisis, nowadays the act of reading not only works as pedagogical function, but also as pleasurable one. However, in our daily life, there are countless distractions, namely technologies, leaving the act of reading behind.

This work aims to investigate in which way children's literature can be used, in the classroom, as a pedagogical resource for the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education. As such, it is intended to resort to the use of a literary work to address the emotions topic, more specifically the fear. Beyond that, simultaneously, it is aimed to establish a connection between the addressed story and the programmatical contents destined to certain days, answering, in that way, the group's needs.

This investigation focuses on a case study, with the focus centered on a group of 23 students of the 2<sup>nd</sup> grade. Therefore, interventions were specially outlined to those individuals – questionnaires, surveys, among others. The way this was addressed to the group, answering the needs and interests of the students, was extremely important to achieve the obtained results.

After conducting this study, the success these stories can have in the daily life of a 1<sup>st</sup> grade group is noticeable, excluding, thereby, the hypothesis of using this in pre-school only as a merely pleasurable and singular activity.

**Keywords:** education, children's literature, educational resource, educational development, emotional development.

*“Se quisermos ensinar a pensar, devemos primeiro ensinar a inventar.”*

*Bruno Duborgel*

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – QUESTÃO-PROBLEMA.....	2
1.1 Definição do Problema.....	4
1.2 Formulação dos objetivos .....	4
1.3 Formulação de hipóteses de investigação .....	5
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	6
2.1 Contexto abordado: Movimento da Escola Moderna (MEM). .....	8
2.2 Instrumentos de recolha de dados e procedimentos de investigação.....	10
2.3 A literatura infantil e a contribuição para o desenvolvimento da criança .....	11
2.3.1 A literatura infantil como auxílio à aprendizagem.....	12
2.3.2 O contributo da literatura infantil para o desenvolvimento intelectual, sócio afetivo e emocional.....	13
2.4 O papel dos agentes educativos na motivação para a leitura .....	21
2.5 Potencialidades da literatura para a infância em contexto do ensino .....	23
PARTE III – PROJETO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	26
3.1 Caracterização do meio .....	27
3.1.1 Identificação do contexto .....	27
3.1.2 Estruturas físicas e recursos materiais.....	28
3.1.3 Intervenientes .....	29
3.1.4 Metodologia de intervenção.....	29
3.1.5 Caracterização do grupo de crianças .....	31
3.2 Percurso(s) e Contexto de investigação.....	33
3.2.1 Identificação e justificação da metodologia utilizada.....	33
PARTE IV – CONCLUSÃO.....	55
BIBLIOGRAFIA.....	59
APÊNDICES .....	<b>ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.</b>

## **Lista de ilustrações**

Ilustração 1 - Metodologia utilizada na investigação .....	33
Ilustração 2 - Etapas de investigação-ação .....	34
Ilustração 3 - Abordagem interdisciplinar.....	43
Ilustração 4 - Planos de atividades a seguir. ....	43
Ilustração 5 - Tabela utilizada para a cotação de votos.....	45
Ilustração 6 - Tabela utilizada para a cotação de votos II .....	45
Ilustração 7 - Recurso utilizado na hora do conto .....	46

**Lista de gráficos**

A - Gráfico circular representativo do género da população.....	37
B - Gráfico circular representativo da questão número 2. ....	37
C - Gráfico circular representativo da questão número 3. ....	38
D - Gráfico representativo da questão número 4.....	39
E - Gráfico circular representativo da questão número 5.....	39
F - Gráfico circular representativo da questão número 6.....	40
G - Gráfico circular representativo da questão número 7.....	41
H - Gráfico circular representativo da questão 1 da entrevista.....	49
I - Gráfico circular representativo da questão 2 da entrevista .....	49
J - Gráfico circular representativo da questão 3 da entrevista.....	50
K - Gráfico circular representativo da questão 4 da entrevista .....	51

### **Lista de tabelas**

Tabela 1 - Idade vs. medos não patológicos .....	20
Tabela 2 – Metas a atingir nas diferentes áreas de conteúdo.....	36
Tabela 3 - Questionário utilizado durante a investigação .....	36

**Lista de abreviaturas**

AE – Aprendizagens essenciais

MEM – Movimento da Escola Moderna

PIT – Plano individual de trabalho

TEA – Tempo de Estudo Autónomo



## Introdução

O papel que se atribui à leitura é indiscutível. E é inegável que esta se tornou, desde cedo, um fator importante para a formação do indivíduo, permitindo neste, um desenvolvimento claramente mais abundante a nível da oralidade, da produção de texto, das expressões artísticas - desenhos, ilustrações, dramatizações –, bem como em muitos outros âmbitos. Através da leitura, as crianças criam os seus universos de fantasia paralelamente ao desenvolvimento do pensamento, da linguagem, dos valores, dos padrões comportamentais e, aquisição de novos conhecimentos.

A educação literária está presente nos documentos orientadores para a educação, desempenhando assim um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, será possível considerar que os livros de histórias infantis são um bom recurso pedagógico a utilizar dentro da sala de aula? Para além dos benefícios a nível cognitivo (oralidade, escrita...), será que a educação literária também pode ser uma ferramenta a utilizar em prol do desenvolvimento emocional da criança? A necessidade de investigar a veracidade desta questão deve-se ao fato de, ainda na atualidade, segundo aquilo que observo, muitas vezes estes livros de histórias serem vistos como mero objeto prazeroso sem grandes fins educativos. Para além disso, e uma vez que um dos objetivos era trabalhar com o grupo o tema das emoções – especialmente o medo –, sentiu-se necessidade de se encontrar um recurso que, através de uma abordagem próxima e indireta, fosse capaz de contribuir para o desenvolvimento de determinados fatores a nível emocional.

Assim sendo, o presente relatório final encontra-se dividida em três capítulos. Na primeira parte, é apresentada a justificação da questão-problema: formulação de objetivos e hipóteses; na segunda parte, o enquadramento teórico constituído pelo estudo do contexto em que se encontrava o público-alvo – Movimento Escola Moderna, pelo enfoque na literatura como instrumento de aprendizagem relativamente aos conteúdos do português, matemática e a nível sócio afetivo e emocional e na abordagem do conceito de emoção com destaque no medo; e, por fim, na terceira parte, explana-se essencialmente o projeto de investigação-ação: ideias prévias, atuação e conclusões.

## **PARTE I – QUESTÃO-PROBLEMA**



### **1.1 Definição do Problema**

No nosso quotidiano, a rotina rege-se essencialmente pela presença assídua das novas tecnologias. Os computadores, tablets e telemóveis são o meio mais fácil de obter informação e de ocupar o tempo. Contudo, este meio nem sempre é o mais viável e enriquecedor para o desenvolvimento das crianças. É importante que a criança descubra e estabeleça com os livros uma verdadeira conduta de comunicação, isto é, recorra a eles tão facilmente como às tecnologias para obter informações, prazer e vivenciar emoções. No entanto, para isso, é necessário promover-se felizes e frequentes encontros com os livros, com as histórias que eles retratam, uma vez que, segundo Rosing (2011), as histórias são encaradas como uma mais valia para o sucesso das primeiras aprendizagens.

Sabemos que muitas crianças não são motivadas, desde cedo, para a leitura, isto porque grande parte da população vê essa atividade como sendo apenas um momento de prazer sem grande importância para o desenvolvimento - emocional, cognitivo e socioafetivo - de uma criança. A realidade é que a literatura infantil é, muitas das vezes, conhecida maioritariamente como uma atividade do pré-escolar, esquecendo os anos seguintes; as crianças do 1º ciclo já são encaradas como estudantes que devem dedicar-se às aprendizagens escolares, ao cumprimento do currículo, acabando por deixar a literatura em segundo plano. Em contrapartida, será que a literatura não deve estar ao mesmo nível, não podendo estar presente no dia a dia das crianças fomentando, assim, a aprendizagem? Assim sendo, formulo a seguinte questão: “De que forma é que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento das crianças do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?”.

### **1.2 Formulação dos objetivos**

A população em estudo encontra-se entre os 7 e 8 anos de idade e, segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1952), no estágio operacional concreto. Este terceiro período do desenvolvimento marca o início do pensamento lógico ou operacional. Isso significa que a criança passa a conseguir resolver não só os conflitos a nível físico, mas também os seus conflitos interiores. Durante esta fase, as crianças

tornam-se mais conscientes dos sentimentos dos outros e dos acontecimentos externos, tornando-se menos egocêntricas, começando a perceber mais sobre os seus pensamentos, crenças e emoções. Por este motivo, é importante tomar alguns cuidados acrescidos, tais como no desenvolvimento dos valores morais estabelecendo um diálogo, ou até mesmo, recorrer a exemplos através de histórias e filmes de acordo com o que se pretende abordar. Será isso o suficiente?

Assim, pretendo com este estudo:

– Verificar se a literatura está ou não presente no dia a dia das crianças da população em estudo (2º ano);

– Verificar, também, de que forma a literatura pode ser uma mais valia para o seu desenvolvimento intelectual e emocional: averiguando de que forma um livro pode incentivar e motivar a criança para a leitura e para a aprendizagem de outros conteúdos;

– Utilizar o livro como recurso para contribuir para o desenvolvimento emocional do aluno.

### **1.3 Formulação de hipóteses de investigação**

– Os livros infantis podem ser utilizados como recurso para o desenvolvimento intelectual e emocional?

– De que forma é que uma história pode contribuir para o desenvolvimento das emoções, mais concretamente o medo, no 2º ano?

## **PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## 2.1 Contexto abordado: Movimento da Escola Moderna (MEM).

Antes de iniciar a minha intervenção a nível da temática em estudo, torna-se importante realçar o facto de, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a minha prática pedagógica ter ocorrido em salas de aula onde estava implementada a metodologia do Movimento Escola Moderna (MEM), a qual apresenta um carácter especial no que diz respeito às rotinas, aos processos e ao trabalho realizado.

De acordo com Niza (2012), o MEM foi criado a partir da Escola Nova de forma a combater as visões tradicionais do ensino. Este movimento de mudança surgiu entre o século XIX e o início do século XX, com vista a implementar autonomia, confiança e disciplina na sala de aula. Tornou-se essencial esta perspetiva de mudança, uma vez que as perspetivas de futuro continuavam a ser tradicionalistas. Antes deste movimento, a figura central era o docente, ele é que detinha o poder na sala de aula tendo como principal função a transmissão do saber para os alunos. Por sua vez, o MEM detém a escola como sendo um lugar onde existe cooperação e onde as crianças estão envolvidas nas práticas diárias tendo em conta as necessidades e interesses de cada um. Esta nova pedagogia *“valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social”* (Niza, 2012, p. 96).

Ao longo do meu período de observação e intervenção apercebi-me de que o MEM é conhecido principalmente pelos seus projetos e pelas suas atividades. As temáticas curriculares no MEM estão sempre estipuladas numa agenda semanal e, por isso, a mesma deve conter: tempo para matemática, português, estudo do meio, expressão plástica, conselho de turma, trabalho de estudo autónomo, apresentação de produções e produção de texto.

Com vista a um melhor entendimento da rotina diária do grupo que pretendo investigar, passo a decifrar com mais clareza cada um dos pontos acima descritos. Neste contexto, a apresentação de produções diz respeito ao tempo destinado às crianças para apresentarem trabalhos realizados por iniciativa própria: podem ser leituras de textos, apresentações de livros, de atividades realizadas em casa, entre outros. Para que o aluno possa apresentar, deve inscrever-se na tabela que se encontra à entrada da sala e onde

todos têm acesso. Estes momentos têm como intuito partilhar informação e críticas entre os alunos, mas essencialmente recolher sugestões e informações para melhorias futuras. Já o trabalho de projeto é um trabalho que os alunos desenvolvem maioritariamente em grupos e de acordo com os seus interesses e saberes. Conforme referem Resendes & Soares (2002), o trabalho de projeto é *“uma estratégia de diferenciação dos conteúdos das aprendizagens, das atividades, das atividades e do tempo. Centra-se no trabalho dos alunos, isto é, no aprender.”* O trabalho de projeto é uma estratégia pedagógica que se enquadra no modelo do MEM. Para além deste trabalho em grupo, é essencial que, semanalmente, seja permitido aos alunos um Tempo de Estudo Autónomo (TEA); é um tempo diário (aproximadamente 1 hora) onde cada um treina as suas capacidades e competências curriculares (ao estudo, à escrita de textos) sempre sob a supervisão do/a professor/a. Durante este período o aluno deve ser capaz de organizar o seu trabalho, tendo em conta aquilo que ainda tem em atraso e, também aquele trabalho onde precisa de melhorar. O Plano individual de trabalho (PIT) enquadra-se no Tempo de Estudo Autónomo e destina-se ao estudo, à escrita de textos e leituras e outras produções; é um plano produzido por cada aluno no início da semana, dirigido e avaliado por ele, e semanalmente avaliado pelo docente e pelo resto da turma. Por último, existe também um diário de turma que é um registo semanal dos acontecimentos considerados mais importantes acerca do grupo durante toda a semana. A discussão destes acontecimentos acontece posteriormente no conselho de turma onde todos se reúnem e refletem sobre o sucedido durante a semana.

Em síntese, através do modelo de organização curricular do MEM criam-se condições para que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos outros, consigam vencer as suas dificuldades, aprendam a ser autónomos e cooperantes *“num meio afetivo que dá mais importância a um trabalho de cooperação do que à competição”* (Resendes & Soares, 2002, p. 89).

## 2.2 Instrumentos de recolha de dados e procedimentos de investigação

Para qualquer investigação é imprescindível a fase de recolha de informação, anterior à intervenção e no decorrer da mesma. Neste sentido, para uma investigação, torna-se essencial recolher informações em três fases: previamente, durante e após a investigação, sendo necessário um olhar crítico que permita uma análise reflexiva sobre o trabalho realizado. Ao longo do processo, é possível utilizar-se técnicas de recolha de dados documentais e não documentais. Relativamente às técnicas de não documentais, pode incluir-se a observação participante, a experimentação e a observação não participante.

Segundo Alves (2017),

*“O método de recolha de dados por observação é um método em que o investigador observa os participantes no seu ambiente natural ou contextos “artificiais” criados para o efeito, como os laboratórios. É uma estratégia muito valorizada na investigação em educação, já que nem sempre o que as pessoas dizem que fazem é aquilo que realmente executam.*

De acordo com o mesmo autor, implementa-se uma observação qualitativa, quando se trata de uma abordagem de carácter mais exploratório e aberto onde o investigador efetua anotações de campo, ou seja, uma observação não-estruturada.

### a) Questionários

Segundo Amaro, Póvoa & Macedo (2004), um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações, baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, segundo as mesmas autoras, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos. Ainda de acordo com o mesmo autor, os questionários devem obedecer a determinados princípios, são eles: o princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), o princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e o princípio da

neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

### **b) Entrevistas**

*“A entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos.” (Aires, 2015, p. 29).*

Trata-se de um recurso delicado, em que o entrevistador deve conseguir criar uma atmosfera de confiança com o entrevistado. Esta recolha de dados pode ser feita após uma intervenção com o grupo. Neste sentido, é extremamente importante na medida em que, desta forma, permite-nos identificar aquilo que os alunos retiveram e o que para eles foi mais importante, construindo assim um feedback da ação. Paiva (2003, p. 2), define feedback como sendo a reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la.

### **2.3 A literatura infantil e a contribuição para o desenvolvimento da criança**

No presente capítulo, pretendo demonstrar a importância da literatura infantil e desenvolver a ideia de que pode ser um ótimo meio para adquirir conhecimentos e tornar propício o desenvolvimento da criança a vários níveis, especialmente afetivo.

Desde cedo que a população se reúne para relatar acontecimentos ou contar histórias, tornou-se um hábito. Este impulso de contar história nasceu da Humanidade, no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros várias experiências. Neste sentido, e, segundo Albuquerque (2000, pp. 13-14) ao contador de histórias cabe a função de encantar os ouvintes com a sua voz mágica e transmitir valores culturais, desempenhando assim um papel duplo: entreter e instruir. Também na Grécia antiga, as histórias eram utilizadas de forma a instruir os discípulos. Nas escolas conventuais, na idade média, utilizavam-se as histórias, adaptadas da bíblia, de forma a ensinar as crianças

e os jovens a ler e a escrever, transmitindo os valores morais. Conclui-se, através das referências anteriores, que as histórias são, desde cedo, um recurso para o ensino no que toca à transmissão de conhecimentos e valores morais.

Em Portugal, o fim do regime da ditadura gerou uma época marcada por uma série de acontecimentos que tiveram um grande impacto na história e futuro do livro. No respetivo ano, diversos escritores publicaram as suas obras literárias para a infância, tal como Luísa Ducla Soares, António Torrado, entre outros. E, ainda, a UNESCO elegeu nesse mesmo ano (1974) como o Ano Internacional do Livro Infantil. Devido a esta valorização da literatura para a infância, a mesma passa a ser encarada com outro olhar e começa a fazer parte da instrução do Magistério Primário (Rocha, T., 2001).

Segundo Albuquerque (2000), a narração de histórias tem vindo a ser cada vez mais adotada como estratégia escolar por educadores e professores do 1º ciclo. As histórias devem ser escolhidas criteriosamente com uma intencionalidade e de acordo com os interesses dos alunos, de forma que lhes faça sentido e que proporcione aprendizagens significativas, permitindo-lhes compreender e analisar o mundo que os rodeia. Desta forma, *“a literatura infantil contada, dramatizada e narrada contribui para o desenvolvimento dos alunos.”* (Silva, 2011). Através das histórias, os alunos podem encontrar pontos em comum com a realidade que conhecem, sendo mais simples explicar e perceber vários conceitos abstratos.

### **2.3.1 A literatura infantil como auxílio à aprendizagem**

Salvo raras exceções, é na escola que as crianças aprendem a ler e a escrever, sendo também nesse meio que muitas delas têm o primeiro contacto com o livro. Quando falamos de literatura infantil, segundo Riscado (2011), falamos de uma arte, associada, em regra geral, à ilustração. Falamos, também, de um casamento do texto com a imagem, oficiado por um design gráfico; daí resulta o livro, capaz de seduzir adultos e crianças.

Egan (1994, p. 15) refere que *“a história não é apenas uma vulgar forma de distração; ela reflete uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência”*. Neste sentido, as histórias são entendidas como possuidoras de importantes funções educativas. Egan (1994) defende, ainda, que uma das

principais vantagens de contar histórias às crianças é o facto de, desta forma, elas serem capazes de agregar o que lhes é contado às suas aprendizagens, atribuindo-lhes sentido. A utilização das histórias como estratégia de ensino irá permitir o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para a criança, partindo da sua imaginação, fazendo com que esta estabeleça um paralelismo entre aquilo que é a ficção de uma história e aquilo que são os conceitos reais daquilo que vivencia.

Neste sentido, o contacto com livros ajuda a criança a desenvolver várias habilidades, de acordo com a sua idade e com a fase de desenvolvimento em que se encontra. Se o livro for bem seleccionado, pode fomentar a curiosidade e a imaginação, assim como ajudar a desenvolver a concentração e o raciocínio lógico. Além disso, o hábito da leitura transforma os livros em companheiros e conselheiros de uma vida. Muitas vezes, as histórias que as crianças leem na infância serão lembradas mais tarde e contadas às próximas gerações. Por isso, é essencial escolher livros infantis com muito carinho. De forma a realizar essa seleção, é preciso ter em consideração a fase de desenvolvimento em que se encontram, o interesse do grupo e quais são as habilidades que se pretende desenvolver no momento.

Por norma, na faixa etária da população em estudo (7-8 anos), os livros que incluem maior desenvolvimento e uma história mais elaborada já se tornam bem aceites, uma vez que os alunos já possuem mais capacidade de concentração e compreensão no que diz respeito à existência de um começo, meio e fim. O tema abordado pelo livro ao estar relacionado com o que se aprende na escola, por exemplo, leituras que englobam as demais áreas científicas - a ciência, o alfabeto, a matemática... -, torna-se uma mais valia para a aprendizagem, uma vez que auxiliam o aluno a relacionar os conceitos e aprender de forma menos tradicional.

### **2.3.2 O contributo da literatura infantil para o desenvolvimento intelectual, sócio afetivo e emocional**

Existem inúmeras abordagens em torno do desenvolvimento da criança. Por exemplo, a abordagem comportamentalista, de que são figuras exponentes Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1990), dá importância à forma como o ambiente molda o comportamento das crianças, através de recompensas e punições; as teorias da aprendizagem social, defendidas por Bandura (1950), revelam a aprendizagem através da experiência, particularmente através da imitação e modelação. No entanto, e em concordância com o movimento da escola moderna, o papel da criança no seu próprio desenvolvimento, é reconhecido nas teorias construtivistas -, isto é, segundo Piaget (1973) - a criança constrói o seu próprio conhecimento do mundo. Apesar disto, sabemos que as interações entre a criança e o seu ambiente são também reconhecidas pelas teorias socioconstrutivistas defendidas por Vygotsky (1896-1934) e Bruner (1973). Nesta perspectiva, a criança é vista como participante ativo no seu próprio desenvolvimento, mas incluindo o papel das outras pessoas e da cultura no desenvolvimento.

Em suma, e não menosprezando nenhuma das teorias descritas anteriormente, considero que o processo de aprendizagem engloba não só o autoconhecimento, a autodescoberta, mas também junção do meio com as pessoas que coabitam nele. Neste mundo de interação, a língua portuguesa é um instrumento que deve ser trabalhado nas crianças para lhes permitirmos formular ideias, questionar, expor e argumentar, em direção à construção do seu próprio conhecimento sobre si e sobre o mundo. Para isso, temos à disposição inúmeros instrumentos, sendo os livros de histórias infantis um desses exemplos.

Para além de todas estas vantagens, sabemos que a maioria das crianças gosta de ouvir histórias, talvez não com a intencionalidade de aprender, mas simplesmente porque as histórias levam-nas a um mundo de fantasia e de imaginação que se torna agradável e confortável. Ellis, Brewster & Girard (1992) apontam a razão para as histórias serem tão bem aceites pelas crianças:

*“As histórias são divertidas e despertam nas crianças o desejo de aprender; espreitam a imaginação. Ao envolverem-se nas tramas, os alunos fazem a sua própria interpretação da narrativa, estabelecendo, deste modo, uma relação com as suas*

*vivências individuais; ouvir uma história, na sala de aula, é uma experiência social partilhada – partilham-se entusiasmos, opiniões, tristezas e gargalhadas.”*

Uma vez que, de acordo com o excerto anterior, as histórias são capazes de proporcionar inúmeros benefícios a nível imaginário, social e emocional, a prática regular de ouvir histórias em sala de aula pode estimular a compressão do “eu”, nomeadamente dos seus sentimentos e emoções. Para isso, o/a professor/a pode partir delas de forma a estabelecer um debate temático e desenvolver capacidades emocionais – tal como pretendo verificar na componente prática desta investigação.

Para além disso, passo a citar outros benefícios que advêm do uso da literatura infantil em sala de aula.

#### **a) O contributo das histórias para desenvolver a área do português e da matemática**

Para analisar o contributo das histórias para o desenvolvimento das aprendizagens, vou debruçar a minha atenção sobre a relação das histórias com o português e a matemática. Começarei pelas questões da língua – visto que se torna mais perceptível –, e finalizarei com as questões da matemática.

É notório que a ligação entre histórias e o desenvolvimento de competências na área do português se baseia na prática da escrita e da leitura. Assim, e, tal como referem Sousa, Coelho, & Correia (2009), a utilização de histórias como estratégia pedagógica justifica-se com base em estudos que evidenciam que contar e ler histórias são atividades potencialmente ricas para o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento da memória auditiva, o domínio da sintaxe, o desenvolvimento de capacidades de expressão oral, a ampliação do potencial criativo da criança, o desenvolvimento do sentido de comunidade, entre outros. Posto isto, surge a afirmação de Barcellos e Neves (1995): *“a criança que ouve histórias com frequência educa a sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia o seu vocabulário e, principalmente, aprende a procurar, nos livros, novas histórias para o seu entretenimento”*. Como exemplo disso, podemos recorrer a uma ficha de interpretação da história abordada com o grupo. Ao realizarem esta tarefa,

torna-se possível obter informação sobre o nível de atenção com que o aluno estava, o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento da memória auditiva, et al.

Atentarei agora no contributo das histórias no desenvolvimento de competências matemáticas. Muitas questões se levantam no que diz respeito à possibilidade de relacionar as histórias com a matemática, e, a verdade é que de facto não está visível aos olhos. No entanto, e, de acordo com Loureiro (cit. por Rodrigues, 2011, p. 8), *“a ideia de ligar a literatura com a matemática não se esgota, pois enquanto houver livros de histórias existirão contextos favoráveis que permitem explorar e trabalhar ideias matemáticas de forma mais contextualizada e envolvente”*. Isto é, ainda que não se seja explícito o envolvimento da matemática naquelas histórias, haverá sempre elementos dentro da narrativa ou nas próprias ilustrações que vão estabelecer uma relação entre os dois, formando um ambiente de aprendizagem em que os alunos consigam articular e explorar os conhecimentos matemáticos e a narrativa. Segundo Charyl (cit. por Rodrigues, 2011), *“a utilização da literatura na aula de matemática é uma forma simples e muito acessível de pôr em prática um currículo integrado e proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e duradouras”* (p. 9). Ou seja, o facto de o professor utilizar os acontecimentos de uma história para contextualizar e elaborar problemas matemáticos faz com que a aprendizagem ocorra de uma forma mais natural e integrada.

Assim, Andrade (2007) defende que a utilização das histórias como um recurso à abordagem de conteúdos matemáticos pode ser uma mais valia para motivar e envolver o aluno na tarefa. Se o/a professor/a desenvolver tarefas com base na temática anteriormente abordada, recorrendo a personagens e à história, pode despertar mais interesse na criança. Deste modo, não só consegue implicar um raciocínio lógico-matemático como também criar uma ponte entre o que foi abordado anteriormente em português e a matemática.

### **b) O contributo das histórias para o desenvolvimento emocional**

Nos dias de hoje, a sociedade e as famílias enfrentam diariamente desafios no que diz respeito à formação das crianças. É importante que a escola seja promotora de

uma cultura de atitudes e valores que permitam um desenvolvimento harmonioso e global dos seus alunos.

A educação socioemocional na escola deve ser um objetivo, já que permite ao aluno adquirir competências pessoais e sociais, tornando-se capaz de avaliar, expressar e adequar as suas emoções, comportamentos e atitudes. Essa adequação de valores e emoções deve-se ao desenvolvimento emocional, sobretudo relacionado com a capacidade de reconhecer e expressar emoções, respondendo de forma adequada às mesmas, estabelecer empatia, entre outros. Gomes (1989) afirma que a aprendizagem emocional depende das vivências de cada um, bem como das suas relações sociais e emocionais, sendo estas o foco do desenvolvimento. O autor defende que os domínios cognitivos, sociais e emocionais não devem ser vistos separadamente, uma vez que o ser humano é um todo.

A verdade é que falar de emoções é algo bastante complexo e nem sempre é fácil transmitir esses conceitos que, para eles, se tornam tão abstratos. Contudo, as histórias revelam-se uma grande ajuda, pois se, por um lado, divertem as crianças, por outro despertam a curiosidade e, com isso, promovem competências cognitivas e emocionais.

Os estudantes, de acordo com o documento orientador Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (2017), ao longo do seu desenvolvimento devem ser capazes de: “conhecer e aceitar as suas características pessoais e sua identidade pessoal e cultural; assumir-se como cidadão, ser capaz de se integrar, de compreender e de intervir na sua comunidade e no mundo; desenvolver o respeito e a aceitação pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha, tolerância e responsabilidade social; adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; ser capaz de utilizar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas com que se depara, analisando criticamente as diferentes situações; demonstrar respeito pelos espaços da escola, cuidando dos espaços físicos e dos equipamentos, zelando por aquilo que é de todos; respeitar colegas, professores, auxiliares e demais membros da comunidade educativa, cumprindo as regras de convivência nos diversos espaços escolares, conforme disposto no regulamento interno; usar as regras básicas de convivência (mostrar-se agradecido, cumprimentar as pessoas, etc) na interação com o outro.”.

De acordo com o documento acima mencionado, os alunos devem evoluir enquanto seres individuais e, ao mesmo tempo, enquanto seres sociais ao longo do seu percurso escolar. Através dos livros infantis, de acordo com as histórias que vão ouvindo, os alunos vão desenvolvendo a sua maturidade e atingindo esses objetivos enquanto alunos e representantes da sociedade. Segundo Souza & Bernardino (2011), *a relação que se desenvolve, durante a leitura, entre a criança e a história é afetiva. O sentimento manifesta-se pela identificação com a história, com os temas tratados e com os personagens, sendo que esta identificação consiste em afirmar a sua personalidade graças ao livro, formulando parâmetros de julgamentos éticos com relação aos personagens e de experiências e questionamentos pessoais.* São estas autoras que afirmam que “*a escuta de histórias tem um carácter formador e/ou ético*” (p. 240). Isto significa que, a criança ao ouvir determinada história pode identificar-se com o assunto e retirar ensinamentos daquilo que acontece. Por exemplo, pode começar a perceber que posição o medo assume nas nossas vidas e como podemos reagir perante essa emoção. Para Oatley e Jenkins (2002), o diálogo é um dos principais fatores para orientar a criança a regular as emoções. Durante a hora do conto, o professor tem o poder de conversar com a criança sobre o que a incomoda e o que pode ter um grande impacto na sua vida e na sua relação com a sociedade.

Neste sentido, as histórias permitem a promoção e discussão de dilemas morais, úteis na formação das crianças enquanto cidadãos conscientes.

### **c) Emoção: o medo**

A nossa capacidade de reagir perante determinadas emoções é limitada, sendo que deve ser treinada e refletida, para que o quotidiano do indivíduo seja mais tranquilo. Visto isto, considero extremamente importante trabalhar no desenvolvimento socioemocional, uma vez que esta aceitação apenas se concretiza quando o indivíduo compreende as suas emoções e sabe expressá-las.

Tal como afirma Rodrigues (2007), atualmente ainda não existe uma definição exata do conceito de emoção, embora seja unânime a crença de que alguns estímulos exteriores e interiores suscitam as nossas emoções. Segundo a teoria de Robert Plutchik (1980) existem dois grupos de emoções: emoções básicas consideradas inatas, sendo a

base de todas as outras emoções, tais como o medo, a raiva, a tristeza, a alegria, a afeição e o interesse, e as emoções sociais, tais como a vergonha, a culpa, o desprezo, a inveja, o humor, a empatia, a simpatia e o ciúme.

De acordo com alguns estudos, desde os primórdios que dependemos do medo para a sobrevivência. Era, provavelmente, a característica mais preventiva que os ancestrais humanos dispunham e, através das defesas naturais disponíveis, eram uma forma de evitar os riscos e perigos iminentes. O medo é um aliado na constituição do nosso bem-estar pois prepara o corpo, em situações reais ou imaginárias, para reagir a situações de ameaça. No entanto, quando aplicado em excesso, ou quando se torna irracional, pode ser prejudicial.

*As emoções podem refletir-se em termos de indicadores fisiológicos (e.g. frequência cardíaca, tensão muscular, pressão sanguínea, respiração, atividade electrodérmica), comportamentos expressivos (e.g. vocalizações, linguagem corporal, expressões faciais) e neurológicos (e.g. potenciais evocados) (Arriaga & Almeida, 2010).*

Segundo, Ferreira & Oliveira (2017), *“O medo faz parte do desenvolvimento normal de qualquer criança. É uma resposta emocional a um acontecimento, real ou imaginário, interpretado como ameaçador e traduz-se por um “estado de alerta”, que pode ser benéfico para agir em situações de perigo. É considerado patológico quando se associa a ansiedade ou sensação intensa e duradoura de preocupação, influenciando as atividades diárias da criança”.*

No entanto, no âmbito da psicologia, sabe-se que nenhum ser humano nasce com o medo, ele vai-se adquirindo ao longo da vida e de acordo com as nossas vivências. Um dos fatores que contribuem para a aquisição desta emoção é a vivência que temos com os nossos progenitores. Os pais/cuidadores têm uma enorme influência, pois adotam, muitas vezes, posições extremas. Se, por um lado, alguns desvalorizam a situação, interpretando-a como normal e passageira, no outro extremo reforçam a importância do

medo, contribuindo para a sua amplificação e manutenção. Um estudo (Ferreira & Oliveira, 2017) identificou os medos considerando-os normais de acordo com as diversas idades, representado na tabela 1. Os medos são considerados não patológicos quando se assumem como passageiros e sem repercussão importante na vida pessoal e familiar surgindo e desaparecendo de acordo com o crescimento.

1 ano	Estranhos; Separação; Casa de banho
2 anos	Separação; Barulhos estranhos; Animais; Escuro; Mudança ambiental; Objetos grandes
3 anos	Separação; Barulhos estranhos; Escuro; Máscaras.
4-5 anos	Separação; Animais; Lesões corporais
6 anos	Seres sobrenaturais; Lesões corporais; Escuro; Estar sozinho; Trovoada
7-8 anos	Seres sobrenaturais; Lesões corporais; Escuro; Estar sozinho; ladrões
9-12 anos	Desempenho escolar; Lesões corporais; Aparência física; Trovoada; Escuro; Morte; Futuro

Tabela 1 - Idade vs. medos não patológicos

Ainda de acordo com Ferreira & Oliveira (2017), os medos com tendência a tornarem-se patológicos, por norma, são caracterizados por se apresentarem como sendo um medo intenso e/ou invasivo, um estado excessivo de preocupação e ansiedade persistentes (duração superior a 6 meses); quando o medo se torna desproporcional ao risco real ou é associado a temas bizarros e não corresponde à idade cronológica; especialmente, quando o medo se associa a sintomas físicos, tais como trêmulos, batimentos cardíacos acelerados, dificuldades respiratórias, tonturas. O medo é também identificado como sendo patológico caso apresente comportamentos obsessivos e/ou compulsivos.

Quando se verifica a presença de um medo na criança, o objetivo principal é ajudá-la a encontrar formas positivas para superá-lo. O caminho passa por tranquilizar o aluno; pela educação e explicação acerca do medo; e por estratégias para o desconstruir, como por exemplo, através da literatura infantil. Para orientar a superação do medo, nós docentes, devemos valorizar adequadamente o medo e a reação da criança perante o mesmo; incentivar a formulação de soluções para enfrentar a situação; não favorecer o evitamento excessivo, mas também não forçar para além da capacidade de adaptação; evitar atitudes intensificadoras do medo, como sejam, a indiferença, a superproteção, a ironia, a humilhação e as expectativas irrealistas; permitir que haja uma sessão para esclarecimento de dúvidas.

#### **2.4 O papel dos agentes educativos na motivação para a leitura**

Vivemos em tempo de mudanças rápidas, o mundo está em constante evolução. Ao nosso redor, as tecnologias evoluem a passos largos e, torna-se importante não estagnar para acompanhar estas novas formas de intervenção e comunicação. No entanto, a verdade é que alguns contextos escolares se regem pela prática educativa marcada pelo desenvolvimento de conteúdos fragmentados, transmitindo o conhecimento através de várias áreas disciplinares, sem adotar um conhecimento uno. Nesses casos, a transmissão de conhecimentos deve-se à memorização de conteúdos que estão em desconformidade com o quotidiano do aluno.

Neste sentido, e, segundo Rosing (2011) a função dos professores é despertar o gosto dos alunos por uma nova forma de aprendizagem que transforme a pedagogia tradicional na pedagogia adequada ao quotidiano. Para isso, é essencial que todos os conteúdos estejam interligados de modo a fazer sentido a quem esteja a construir o seu caminho. Por conseguinte, considera-se que a leitura e a abordagem dos livros em contexto escolar também não devem estar fragmentadas, mas sim em harmonia com a aprendizagem de outros conteúdos, fazendo parte de todo o processo de autoaprendizagem.

Para os educadores e professores, contar um conto torna-se um desafio. Isto porque trata-se de saber como conseguir abstrair-se do mundo real para interpretar determinadas personagens e, por consequência, cativar o público-alvo. Segundo Rigolet (2009), para estes agentes educativos, será necessário um trabalho exaustivo de procura, experiência, ensaio, leitura e capacidade de memorização. Para além disso, de forma a obter sucesso, torna-se necessário dominar uma linguagem específica – a do corpo, a da voz e a da comunicação.

De acordo com Giasson (2000), a literatura preenche vários papéis na vida da criança. Permite-lhes conhecer melhor o mundo que os rodeia, enquanto os ajuda a construir atitudes positivas, como a autoestima, a tolerância para com os outros e a curiosidade perante a vida. Os encarregados de educação, por sua vez, também desempenham um papel de extrema importância na vida das crianças. Para além de terem o dever de auxiliar os seus educandos a nível pessoal e escolar, devem ter em conta o seu crescimento ao nível literário.

O contato com os livros deve ser estabelecido desde cedo na vida das crianças. Ainda que a criança não saiba ler, deve ser permitido estabelecer uma relação de toque e visualização das imagens. Através das ilustrações também é possível compreender a história. Para além disso, para cativar a criança, é preciso que o livro seja do seu interesse, daí ser tão importante que sejam os pais ou educadores os primeiros a fomentar esse hábito. Devem tornar a leitura divertida, adotando uma leitura expressiva e pronunciando claramente as palavras.

De forma a motivá-los para a leitura, é importante criar um espaço destinado a essa atividade, para que a criança tenha oportunidade de se deslocar para o meio sempre que quiser. Inicialmente pode-se acompanhar o educando e partilhar essa experiência em conjunto, fazendo com que se torne uma atividade divertida e prazerosa. Na hora do conto, deve-se mostrar e descrever o livro. De seguida, deve apresentar-se a capa podendo desafiar a criança a “adivinhar” a história a partir das ilustrações; ao longo do conto, é importante que se torne a história “viva”, dramatizando cenas, representando vozes diferentes para cada personagem; recorrendo à mímica, a fantoches, a máscaras ou a sombras. No final, é bastante benéfico criar uma conversa sobre o conto, falar sobre a história e retirar os pontos positivos.

## 2.5 Potencialidades da literatura para a infância em contexto do ensino

De acordo com a minha análise implícita anteriormente, posso concluir que as histórias são uma mais valia para o desenvolvimento da criança e são um ótimo recurso para as aprendizagens em sala de aula. De forma a averiguar o contributo das histórias para as aprendizagens dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico torna-se necessário analisar os documentos oficiais de que dispomos enquanto professores para a preparação da nossa prática, verificando até que ponto podemos integrar as histórias de forma vinculativa.

Deste modo, avaliaram-se as possibilidades de acordo com alguns documentos orientadores do Ministério Público. O primeiro, intitulado por “Programa e metas curriculares do Ensino Básico” (2015), oferece informações oficiais sobre os objetivos a cumprir no ensino do português, da matemática e do estudo do meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porém, o segundo, diz respeito às restantes áreas, o documento “Organização curricular e programas” engloba as respetivas orientações para as áreas de expressão plástica, expressão dramática, expressão musical, educação físico-motora. Neste caso, em concreto, verifica-se que as histórias são referidas:

1) Na área de educação físico-motora, relacionando-se com a utilização de combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores que podem estar relacionados ao relato da história ou de algo acontecimento abordado ao longo do texto;

2) Na área de expressão musical, servindo de pretexto para a utilização de ambientes/texturas sonoras;

3) Na área de expressão dramática, como dinâmicas inventadas pelas crianças (jogo simbólico), como instrumento de imaginação e como processo de desenvolvimento de linguagem verbal e não-verbal.

No estudo do meio, de acordo com as aprendizagens essenciais, as crianças são estimuladas a refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo. Ao serem utilizados exemplos presentes numa história infantil, podemos facilmente chegar ao entendimento por parte das crianças sobre as questões de “quem sou eu?”, “o que estou a sentir?” e/ou

“como posso resolver este conflito interno?”. Para além disso, são um ótimo recurso no que diz respeito também aos ensinamentos que podemos retirar sobre a forma mais correta de interagir com a comunidade.

Dirigindo agora a atenção para o Programa de Português do Ensino Básico (2015), relativo ao 1.º Ciclo. As histórias aparecem de uma forma explícita e diretiva nas seguintes situações: 1) Como promotoras de competências de compreensão do oral; 2) Como ponto de partida para a declaração de opiniões, sentimentos e sensações; 3) Como instrumento central em atividades de escrita que promovem competências de redação. As histórias estão também contempladas no Programa de Matemática do Ensino Básico, embora de uma forma menos relacionada com as aprendizagens efetivas dos alunos e menos clara. Podemos verificar a presença das histórias no programa informático Scratch<sup>1</sup> que permite a produção de histórias animadas, tal como no tema de organização e tratamento de dados, como por exemplo, na contagem do número de palavras em cada página, bem como a presença de determinadas imagens pode permitir uma abordagem dos conteúdos “figuras geométricas”, entre outros.

Analisando, agora, as aprendizagens essenciais (AE), no domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contatem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Estas capacidades podem ser vistas como a formação consolidada de leitores para o desenvolvimento da consciência linguística. Ainda, segundo o documento AE, a seguinte abordagem permitirá aos alunos desenvolverem, a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura e, porventura, a escrita. Deste modo, estamos a contribuir para um perfil do aluno: Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); Respeitador da diferença do outro (A, B, E, F, H); Participativo/colaborador (B, C, D, E, F); Criativo (A, C, D, J) e, acima de tudo, Leitor (A, B, C, D, F, H, I).

Em suma, considera-se que as histórias são um ótimo recurso para o trabalho em sala de aula, uma vez que – durante a exploração –, são uma mais-valia para o entendimento das crianças no que diz respeito às carências a nível do ensino do português, matemática, estudo do meio e, até, expressões artísticas.

---

<sup>1</sup> Scratch MIT, consultado pela última vez 20 de dezembro de 2021 (<http://scratch.mit.edu>)



## **PARTE III – PROJETO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

### **3.1 Caracterização do meio**

#### **3.1.1 Identificação do contexto**

A fase de investigação para o relatório final, foi desenvolvida no distrito de Coimbra, ao longo do meu último ano de estágio, no período de tempo compreendido entre 19 de outubro de 2020 e 1 de junho de 2021. O meu percurso de intervenção decorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade, sendo que as quatro primeiras semanas

de estágio foram de observação, sendo as seguintes de intervenção. Assim sendo, durante as primeiras semanas tive como principal objetivo a recolha de informações para a fundamentação do meu projeto de investigação-ação.

Neste capítulo, primeiramente serão abordadas algumas características inerentes ao contexto onde realizei o estágio e, posteriormente, serão apresentadas algumas características do grupo em questão.

### **3.1.2 Estruturas físicas e recursos materiais**

Durante o estágio, devido à pandemia, os 240 alunos encontravam-se divididos em duas partes. Os alunos do 1º e 2º ano encontravam-se na ala direita da escola, enquanto os anos do 3º e 4º ano no lado oposto; assim sendo, também por motivos da problemática vivida atualmente, os intervalos eram desencontrados o máximo possível, bem como a hora de almoço. O primeiro piso da escola dispunha de um refeitório, uma biblioteca, um pavilhão de desporto com o respetivo balneário, várias salas de arrumações, as respetivas salas de aula, a sala dos professores e, para além disso, as casas de banho femininas e masculinas. No segundo piso, estavam presentes ainda salas de aulas, bem como as casas de banho e as salas de arrumações.

As salas eram equipadas com materiais tecnológicos – quadros interativos – o que facilitava imenso a nossa prática. Além disso, tinham vários materiais à disposição, incluindo material manipulável para as aulas de matemática. No ginásio havia bastante material de desporto para utilizarmos nas nossas aulas, incluindo bolas, arcos, raquetes, cordas, cones, etc. Além do mais, a escola possuía também materiais manipuláveis para as aulas de expressão musical e/ou dança. Por último, mas não menos importante, a escola tinha ao dispor da comunidade educativa uma biblioteca com livros em abundância, sendo que os alunos podiam requisitar e ser responsáveis por levar um livro por semana para casa. Quanto ao exterior, as crianças tinham um terraço enorme e um campo de futebol para poderem brincar durante o recreio, podendo encontrar alguns recursos da natureza como troncos, árvores, flores, entre outras coisas.

### 3.1.3 Intervenientes

A turma do 2º ano era orientada, diariamente, pela professora titular do grupo, que os acompanhava desde o primeiro ano letivo. De acordo com o que foi dito pela mesma, a sua ação pedagógica evoluiu ao longo do tempo e passou a ser maioritariamente centrada no aluno. O planeamento das ações semanais, é organizado pela própria, tendo em consideração os interesses das crianças e das sugestões das mesmas. Os manuais escolares não eram um recurso privilegiado pela professora, raramente foram utilizados, tendo sido muitas vezes substituídos pela visualização de vídeos educativos online e exploração de plataformas educativas, o que levou a que o equipamento audiovisual e informático (computador e projetor da sala, bem como os computadores de cada criança) fossem recursos privilegiados e imprescindíveis no dia a dia da turma. Para a docente, a modalidade de trabalho que mais gosta de praticar com as turmas que orienta é o trabalho coletivo e de equipa. O feedback era uma estratégia primordial na prática desta docente, pois segundo nos disse: “os alunos têm de saber se estão a seguir o melhor caminho para a sua aprendizagem, assim, torna-se muito importante fornecer-lhes sempre o melhor feedback possível, em todos os momentos que o é possível fazer para que as crianças percebam o que estão a fazer mal e como podem melhorar”.

### 3.1.4 Metodologia de intervenção

O grupo que tive oportunidade de integrar durante o meu projeto baseava-se na metodologia do Movimento da Escola Moderna. Primeiramente, ao analisar a primeira semana com esta turma, percebi claramente os princípios do MEM, principalmente no que se refere à organização do cenário pedagógico, à utilização de alguns instrumentos e no recurso aos momentos de práticas de trabalho característicos deste modelo (Conselho de turma, Apresentação de Produções, Trabalhos de Projeto).

A Diferenciação Pedagógica é um pilar fundamental desta metodologia e revela-se muito evidente no dia-a-dia deste grupo. Daquilo que observei, a professora observava as crianças de forma individual, identificando as necessidades de cada um para, mais tarde, facultar as tarefas - a explorar livremente. Apesar desta ser uma tarefa que acaba por exigir muito trabalho dos professores - visto que implica a criação de várias tarefas de níveis diferenciados de exigência -, decidi optar por continuar o trabalho adotado pela

professora cooperante, uma vez que concordo plenamente com a metodologia em questão. Adotar um olhar diferenciado acaba por se revelar muito produtivo, uma vez que todas as crianças se sentem capazes de concluir o que lhes foi proposto. Isto gera nelas a sensação de “dever cumprido” e motivam-nas para continuar a trabalhar, aprender e ultrapassar dificuldades.

Durante a minha investigação, o dia-a-dia desta turma foi pautado por alguns momentos de rotina que vão sendo alterados ao longo do ano letivo conforme as necessidades. Contudo, nos dias em que implementei o projeto a rotina era a seguinte: os alunos entravam na sala, transcreviam para o caderno diário a data por extenso que se encontra no quadro, escrevendo também o seu nome completo e o abecedário em letra maiúscula e minúscula. Todos ligam os seus computadores/tablets e começam a escrever o plano do dia – sumário das tarefas propostas. Na lista de tarefas encontram-se umas que se devem realizar em grande grupo, outras a pares e outras de carácter individual, tendo sido assim que trabalhei na minha investigação. Os alunos eram muito autónomos na concretização das tarefas quer seja a pares ou individual, em anexo ao Plano do Dia, encontravam-se sempre os links de vídeos ou de aplicações que deviam explorar, autonomamente, para concluir esse momento planificado. Os alunos deveriam organizar-se e definir quais os momentos com que querem iniciar o dia, gerindo o tempo disponível para os fazer. À medida que iam concluindo as atividades propostas, iam colocando uma “bola verde” no caderno junto à definição da tarefa. No final do dia, fazia-se o balanço geral do que foi concluído com sucesso e o que não foi concluído e terá de ser finalizado em casa.

Para além disso, de forma a conhecer mais a metodologia abordada, convém referir, também, que a turma tem acesso livre a uma página de *padlet* (online) intitulada de “Diário de Turma” que se encontra subdividida em 3 setores: Gostei, Não gostei e Proponho. Na divisória do “Gostei” os alunos registam momentos semanais que lhes tenham agradado e que por isso devem ser partilhados com a turma, em “Não gostei” são registados os momentos que devem ser debatidos com o grupo e com a professora cooperante, conflitos e situações desagradáveis, e por fim, no “Proponho” os alunos registam os temas que lhes interessa explorar nos Trabalhos de Projeto desenvolvidos ao longo do ano. Tudo o que é escrito no *padlet* é lido e debatido à sexta-feira no “Conselho

de Turma” – uma estratégia que ajuda a estimular nos alunos a responsabilidade, a participação e a autonomia. Nos Conselhos de Turma, a turma tem a oportunidade de avaliar, refletir, planejar, acompanhar, regular, analisar, orientar e gerir as suas aprendizagens e conflitos, desenvolvendo-se social e moralmente. Estas estratégias (Diário de Turma e Conselho de Turma) são bastante importantes no desenvolvimento da educação para a cidadania nos alunos, uma vez que estes desenvolvem o controlo pessoal, o sentido crítico e reflexivo, a capacidade de debate, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade, a autonomia, a participação e o respeito pelo outro e pela sua opinião.

Os conteúdos das diferentes áreas curriculares são trabalhados pela turma de forma bastante interdisciplinar sempre em torno do tema semanal. Todas as semanas trabalham-se os conteúdos em função do tema indutor escolhido: celebração de uma época especial, uma obra literária, um autor de obras infantis, entre outros. O tema semanal permite que haja continuidade diária no processo de aprendizagem, atribuindo sentido a tudo o que se passa ao longo do dia. Os conteúdos a trabalhar nessa semana, são assim escolhidos de forma conveniente, por isso não se seguiam os manuais escolares e o programa pela “ordem” comum.

Durante a semana, as crianças têm uma hora e meia, dividida em três dias, para o desenvolvimento do Plano Individual de Trabalho, incluído no tempo dirigido ao Apoio ao Estudo. Quinzenalmente, os alunos têm a oportunidade de preencher um contrato de trabalho onde assinalam com uma cruz diferentes trabalhos ou tarefas que se propõem cumprir ao longo das duas semanas seguintes, de forma autónoma. Quando terminam o PIT ou quando os quinze dias para o seu desenvolvimento terminam, os alunos registam no contrato o seu balanço de trabalho desenvolvido, descrevendo os motivos pelo qual consideram que conseguiram ou não concluir o que se propuseram.

### **3.1.5 Caracterização do grupo de crianças**

O trabalho diário de qualquer professor, em qualquer sala de aula, deve ser rigoroso, diferenciado e adequado ao grupo que está a acompanhar. Assim sendo, é fundamental que se conheça as características, interesses e dificuldades de todos os alunos da turma com quem vamos trabalhar.

A turma que tive o privilégio de acompanhar durante o ano letivo de 2020/2021 encontrava-se no 2º ano do Ensino Básico. No meu entender, é um ano de escolaridade em que se deve consolidar o anterior e preparar os alunos para as exigências do 3º ano. Por isso, deve-se ter atenção essencialmente em consolidar a aprendizagem da leitura e o treino da escrita criativa. O grupo que acompanhei é composto por 23 alunos, 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades, à data de início do estágio, de 6 e 7 anos de idade. Destes 23 alunos, seis apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, principalmente ao nível da leitura. No entanto, este pequeno grupo, encontrava-se a usufruir de um apoio específico denominado de “reeducação da leitura”, todos os dias da semana. Na turma, existem dois casos que foram diagnosticados com perturbação de hiperatividade e défice de atenção e que apresentam dificuldades em orientar-se e manter a atenção nas tarefas que lhes são incumbidas, dispersando-se facilmente com estímulos extrínsecos. Desta forma, mudam frequentemente de atividade à medida que o foco de interesse se modifica, acabando muitas vezes, por não completar as tarefas. São crianças que agem por impulso e sem ponderar as consequências dos seus atos.

Relativamente ao Português e mais concretamente no domínio da Compreensão leitora ao longo do tempo e, de acordo com a minha observação, a maioria das crianças mostrou facilidade em identificar personagens e interpretar uma história. No entanto, algumas ainda mostravam dificuldade em sequenciar os acontecimentos de uma história ouvida. Relativamente à consciência fonológica, verifiquei que algumas crianças já dominavam bastante bem alguns conceitos como rimas, a segmentação silábica, entre outros. Relativamente ao processo de escrita, no início do ano letivo todas as crianças eram capazes de escrever o seu primeiro nome e várias palavras, verificando-se que algumas das crianças efetuavam uma escrita silábica, existindo várias crianças que já dominavam as regras ortográficas.

Na Matemática, apercebi-me de que os conteúdos onde apresentavam mais dificuldades diziam respeito à resolução de problemas. Apesar das dificuldades sentidas, havia uma grande percentagem de alunos que demonstravam grandes capacidades de resolução, encontrando estratégias diferentes e eficazes. Apenas as crianças mais novas mostraram algumas dificuldades, principalmente devido à interpretação do enunciado. A

exploração de histórias poderá ajudar as crianças a ultrapassar estas dificuldades de interpretação.

### 3.2 Percurso(s) e Contexto de investigação

No presente subcapítulo, irei descrever e analisar aquilo que foi o meu trabalho prático de investigação durante a Prática Educativa Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste capítulo, irei enunciar as atividades desenvolvidas para atingir os objetivos a que me propus e refletir sobre todo o processo realizado.

#### 3.2.1 Identificação e justificação da metodologia utilizada



Ilustração 1 - Metodologia utilizada na investigação

Durante a primeira etapa, comecei por observar e estudar os interesses e motivações apresentados pelo grupo em contexto de sala de aula. O meu objetivo, desde início, baseou-se em averiguar de que forma as histórias conseguiam contribuir para a abordagem de conteúdos a nível interdisciplinar e para o desenvolvimento emocional da criança. Por isso, tornou-se essencial esta primeira fase da investigação. Ao longo das minhas observações participantes, recolhi o máximo de informação possível sobre os alunos: o seu nível de desenvolvimento nas diferentes áreas, as suas necessidades, os seus interesses e a sua rotina. Depois de executada essa fase, dediquei-me ao tratamento de dados recolhidos, consistindo numa reflexão sobre os aspetos observados, bem como na formulação de conexões entre aquilo que observei e o que pretendia estudar.

Após investigar e estudar sobre de que forma podia contribuir para as aprendizagens em contexto de sala de aula, seguiu-se a minha intervenção em sala de aula. Na presente etapa, construiu-se um trabalho com o grupo de forma mais direta e efetiva, utilizando as histórias como estratégia de ensino no 2º ano. Para que o leitor perceba detalhadamente a organização do meu método de estudo, torna-se necessário dar a conhecer a forma como decorreu essa intervenção.



Ilustração 2 - Etapas de investigação-ação

Tal como demonstra a ilustração anterior, o ponto de partida residiu nas necessidades do grupo e nos objetivos semanais a atingir de acordo com o programa e as metas de ensino. Nesse caso, no dia 10 de maio, segundo as metas curriculares, pretendeu-se trabalhar:

<b>Português</b>	
<b>Domínio</b>	Iniciação à educação literária
<b>Objetivos</b>	Ouvir e ler obras de literatura para a infância. Praticar a leitura silenciosa. Ler pequenos trechos em voz alta.
<b>Matemática</b>	
<b>Domínio</b>	Geometria e medida
<b>Objetivos</b>	Identificar o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos dos lados, fixada uma unidade.
<b>Educação para a cidadania</b>	
<b>Domínio</b>	Sociedade/Natureza/Tecnologia

<b>Objetivos</b>	Refletir sobre atitudes e comportamentos vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo.
<b>Educação artística: Música</b>	
<b>Domínio</b>	Jogos de exploração – Voz e Corpo.
<b>Objetivos</b>	Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.
<b>Educação artística: Expressão dramática</b>	
<b>Domínio</b>	Jogos dramáticos – Linguagem Verbal e Gestual
<b>Objetivos</b>	Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa: em interação com o outro. Participar na elaboração oral de uma história.

Tabela 2 - Metas a atingir nas diferentes áreas de conteúdo

Após selecionar os objetivos a atingir para aquela semana, realizou-se um questionário aos alunos, de forma analisar os interesses e as necessidades do grupo quanto ao possível tema semanal. Antes de mais, devo acrescentar que durante o período de observação, apercebi-me que vários alunos manifestaram alguns medos. Como tal, decidi recolher a opinião de todo o grupo.

No geral, utilizei questões que exigiam uma resposta aberta e, por isso, existiram algumas vantagens e desvantagens. Ao utilizar este tipo de questões, podemos esperar que existam algumas vantagens como permitir o pensamento livre e a originalidade, podendo surgir respostas mais variadas, mais representativas e fiéis da opinião do inquirido e, por fim, também se torna mais vantajoso para o investigador, pois permiti-me recolher variada informação sobre o tema em questão. Contudo, podem existir algumas desvantagens como a dificuldade mais acrescida em organizar a resposta; também, em alguns casos, podia ser difícil de ler as respostas devido à caligrafia e, por fim, considera-se também uma dificuldade acrescida o facto de este tipo de questões

necessitar de mais tempo para elaborar uma resposta. Face às desvantagens, foi proposta a realização do questionário online, na plataforma que os alunos já utilizavam diariamente – eliminando assim a hipótese de as respostas estarem ilegíveis –, com a possibilidade de fazerem num ambiente mais acolhedor e sem tempo definido.

Assim, passo a enunciar o conjunto de questões presentes no questionário (apêndice III):

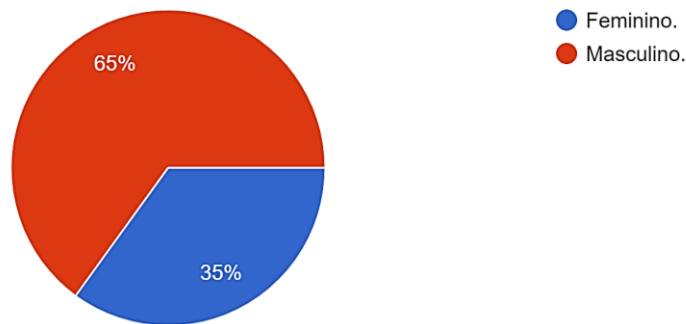
1. Género masculino ou feminino?
2. Gostas de ler histórias/livros?
3. Na tua opinião, achas que conseguimos aprender através dos livros de histórias?
4. De que forma mais gostas de aprender na escola?
5. Achas que as histórias podem ajudar-te a perceber o que sentes?
6. No dia a dia, sentes medo de alguma coisa?
7. Se pudesses representar o medo através de uma figura geométrica, qual seria?
8. Gostavas de escrever ou desenhar uma história? Porquê?

Tabela 3 - Questionário utilizado antes da investigação

### **Análise do questionário inicial realizado aos alunos**

A turma em questão é constituída apenas por 23 alunos. No entanto, foram recolhidas apenas 20 respostas ao questionário.

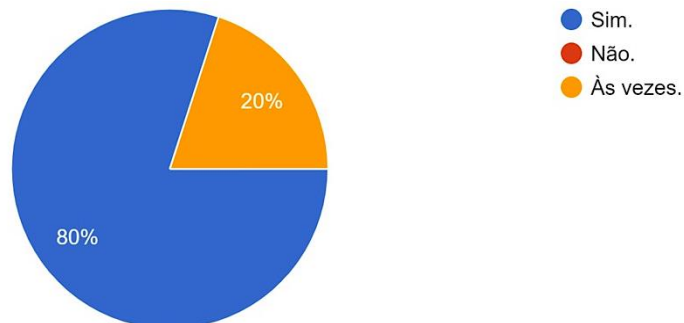
#### **Questão 1: Género feminino ou masculino?**



A - Gráfico circular representativo do género da população

Tal como o próprio gráfico indica, 65% das respostas foram de alunos do género masculino e as restantes 35% do género feminino.

#### Questão 2: Gostas de ler histórias/livros?

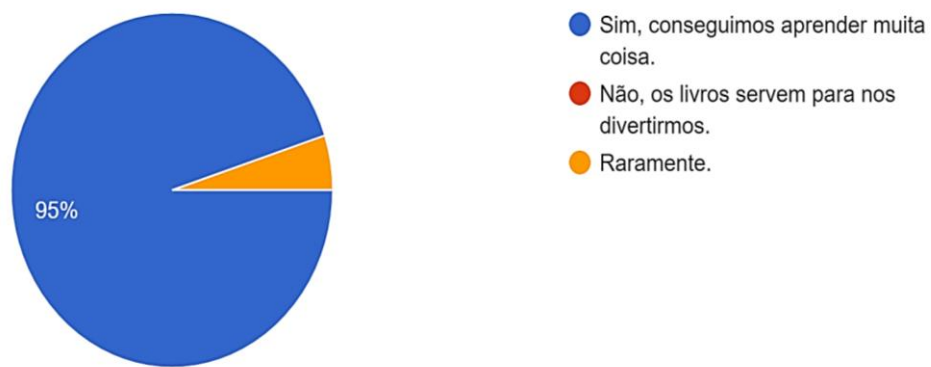


B - Gráfico circular representativo da questão número 2.

Relativamente à segunda questão “Gostas de ler histórias/livros?”, 80% dos alunos afirmaram que sim, e 20% afirmaram que só gostavam de ler “às vezes”. Um aspeto positivo será a percentagem nula de votos em “não gosto de ler”. Tendo em conta as características da turma, e a rotina habitual que têm, considero que esta resposta até é consideravelmente positiva. Os 20% podem espelhar-se naquelas crianças com falta de

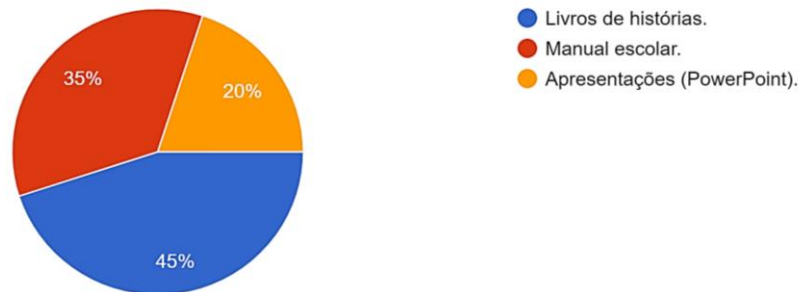
estímulos exteriores, que simplesmente não têm ainda interesse para a leitura ou o facto de hoje em dia o mundo digital estar cada vez mais intrínseco.

**Questão 3: Na tua opinião, achas que conseguimos aprender através dos livros de histórias?**

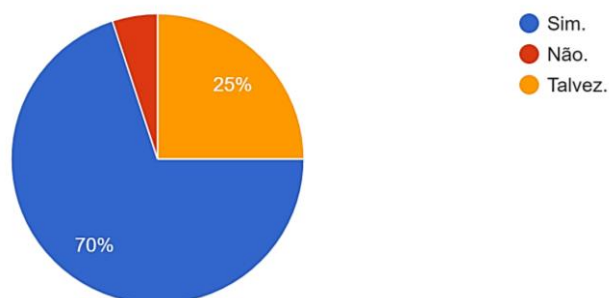


C - Gráfico circular representativo da questão número 3.

No que diz respeito à terceira pergunta, 95% dos alunos consideram que “sim, conseguimos aprender muita coisa” e os restantes 5% consideram que raramente aprendemos através dos livros. Estes resultados mostram que a maior parte do grupo considera que é possível aprender muita coisa através dos livros, embora a minoria ainda não acredite que se pode retirar bastantes ensinamentos dos livros. Este resultado pode significar que aqueles 5% não têm a leitura muito presente no dia-a-dia, mas também pode significar que alguns deles só reconhecem os livros apenas como um momento lúdico.

**Questão 4: De que forma gostas mais de aprender na escola?****D - Gráfico representativo da questão número 4**

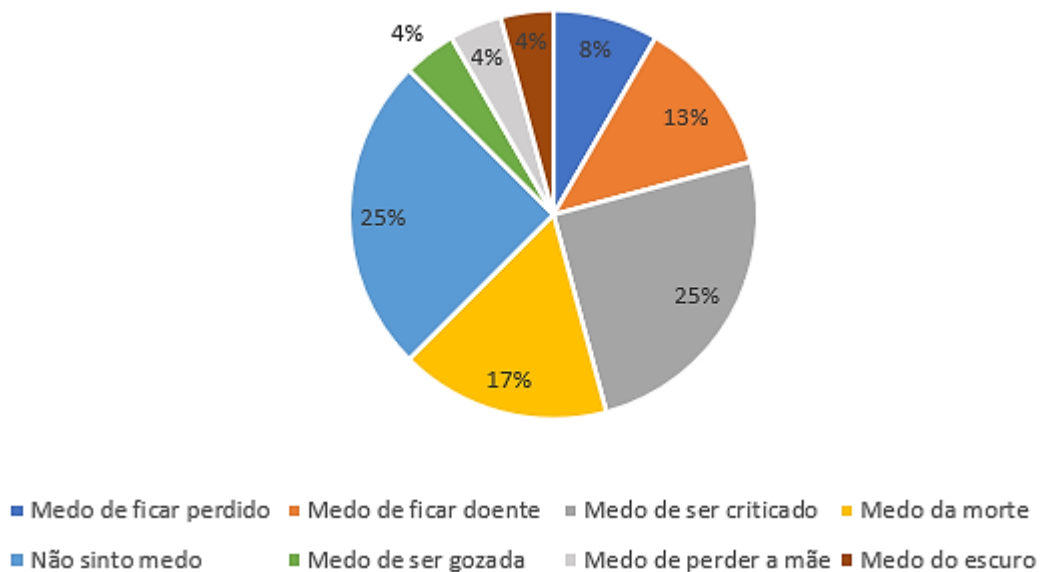
Relativamente à questão 4, 45% dos alunos gosta mais de aprender através dos livros de histórias, 35% prefere os manuais escolares e os restantes 20% as apresentações em PowerPoint. Isto significa que dos 95% que acharam que era possível aprender através das histórias, podemos considerar que 45% desses alunos têm esse método como preferido. Sendo esta uma abordagem mais moderna e o uso frequente do manual (35%) uma abordagem mais tradicional, considero que a percentagem consegue dar-nos boas perspetivas de futuro.

**Questão 5: Achas que as histórias podem ajudar-te a perceber o que sentes?****E - Gráfico circular representativo da questão número 5**

Na questão 5, os resultados indicam que 70% dos alunos acreditam que as histórias podem ajudar-nos a perceber o que sentimos, 25% acreditam que talvez possa

ajudar e os restantes 5% pensam que as histórias não podem ajudar. Creio que este resultado se deve às experiências de leitura que tiveram até à data e, também, à percepção que têm acerca do tema das emoções.

**Questão 6: No dia a dia, sentes medo de alguma coisa?**

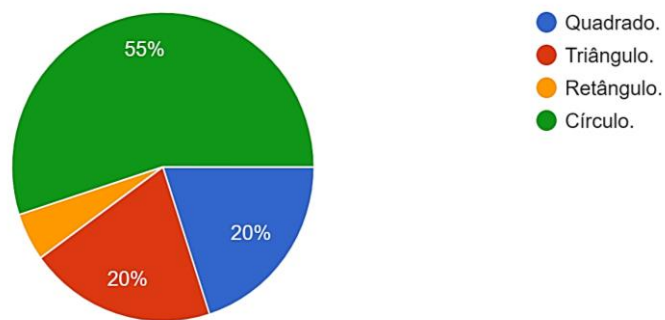


F - Gráfico circular representativo da questão número 6.

Com a penúltima pergunta, pretendia verificar quais eram os medos presentes na turma. Com isto, percebi que 25% dos alunos, por vezes, sentiam medo de ficar perdidos, 25% sentiam medo de ser criticados, 17% medo da morte, 13% medo de ficar doente, 8% não sentem medo, 4% medo do escuro, 4% medo da morte e 4% medo de perder a mãe. A grande percentagem dos alunos divide-se entre ter medo de ficar perdido e medo de ser criticado. Relativamente ao medo de ficar perdido, justifica-se pela faixa etária em que se encontram, uma vez que ainda não são totalmente autônomos - no que diz respeito à orientação no espaço - e dependem, na maior parte das vezes, de um adulto. Através da recolha de informação realizada e do tempo de observação verifiquei, também, que uma quarta parte dos alunos (25%) sentia medo de ser criticado. Esta emoção verificou-se no momento em que, de forma individual, tinham de realizar uma apresentação perante o

grupo. Em conversa com alguns alunos, percebi que sentiam medo de falhar e/ou de não conseguir completar a tarefa. Sentiam-se nervosos, com o coração a palpitar de forma mais acelerada e, em alguns casos, não conseguiam proferir uma palavra. Este tipo de emoção paralisa o nosso quotidiano e não nos permite obter sucesso nas atividades. É necessário ganhar uma proximidade com o que se sente e normalizar essa emoção.

**Questão 7: Se pudesses representar o medo através de uma figura geométrica, qual seria?**



G - Gráfico circular representativo da questão número 7.

Podemos representar o medo de várias formas, através das nossas reações corporais, através de várias cores que, para nós, possam ter esse simbolismo. De qualquer forma, será que também podemos representá-lo através das formas geométricas? Decidi adicionar esta questão uma vez que ia abordar a mesma temática nos conteúdos de matemática, usando as seguintes formas geométricas para procurar trabalhar os perímetros. Os resultados foram os seguintes: 55% dos alunos, ou seja, mais de metade, considera que podemos representar o medo através dos círculos, 20% através de um triângulo, 20% através de um quadrado e, por fim, a restante população através do retângulo.

### **Questão 8: Gostavas de escrever ou desenhar uma história? Porquê?**

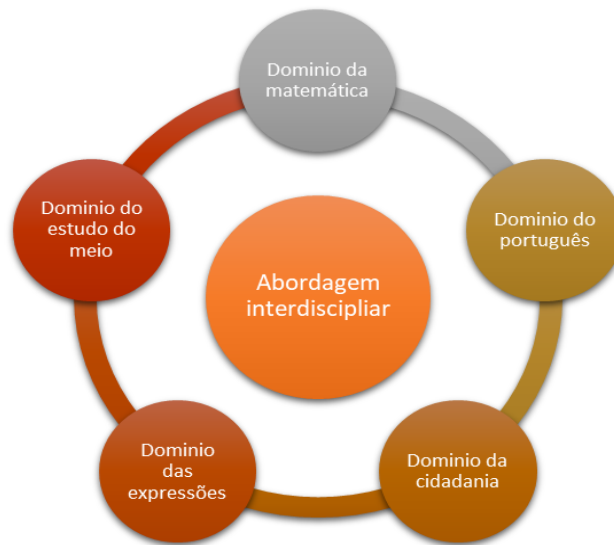
Considerei importante recolher a opinião dos alunos de forma a perceber o nível de interesse que mantêm para a realização e abordagem de determinadas temáticas. De acordo com as respostas dos 20 alunos, apenas dois não gostavam de escrever ou ilustrar uma história. Os restantes, apresentaram interesse em fazê-lo. Neste caso, verifica-se que existe, de facto, uma grande vontade e interesse por realizar estas atividades. Estes resultados são bastante positivos, uma vez que foi verificada e fundamentada a importância da conjugação das atividades para o 1º ciclo e a literatura na infância.

Também durante o período de observação, consegui identificar alguns padrões de medo em vários alunos – medo de ser criticado, medo de falar perante a turma e expor as suas opiniões, medo relativamente à situação pandémica em que nos encontrávamos, entre outros. Tal como mencionei anteriormente, pode ser uma emoção com aspetos positivos, no entanto, um dos meus objetivos foi tentar perceber até que ponto estaria presente na turma e de que forma a intervenção das histórias poderia ajudar a tornar esses aspetos menos bons em algo positivo.

Em suma, os resultados confirmaram a suspeita de que o tema – as emoções – seria uma mais valia. Esse tema foi utilizado como ponto de partida para selecionarmos os recursos necessários de modo a organizarmos determinadas tarefas.

#### **b) Desenvolvimento de tarefas em contexto de sala de aula**

Ao longo de todo o processo, apenas foi utilizado um livro de histórias infantis – “Que Medo!” de Bárbara Frandino (2018) –, de forma a atingir determinados objetivos a nível cognitivo, emocional e social. A nível cognitivo, pretende-se que, com o auxílio do livro seja possível conjugar vários domínios pedagógicos: domínio da matemática, do português, da cidadania, das expressões artísticas e do estudo do meio.



**Ilustração 3 - Abordagem interdisciplinar**

Depois de efetuada a escolha do recurso, segue-se o plano de atividades.



**Ilustração 4 - Planos de atividades a seguir.**

A minha intervenção teve a duração de dois dias de trabalho com a turma. Tal como já referi anteriormente, e, de acordo com a pedagogia adotada para aquele grupo, todas as semanas era selecionada uma temática semanal, ou seja, o fio condutor para todas as atividades. Esse tema guiava-nos a nós, enquanto professores e também aos alunos, de forma a que a introdução de novos conteúdos se tornasse mais familiar. De acordo com os resultados do questionário realizado previamente, percebi que a maior parte da turma sentia medo ou de ficar perdido (25%) ou de ser criticado (25%) e, visto

que já tinha observado situações em que alguns alunos aparentavam ter medo de se expor perante os colegas, julguei ser uma mais valia abordar o tema: medo de ser criticado.

Antes de começar a planear a minha abordagem tracei os seguintes objetivos:

- Lecionar os conteúdos propostos para aquela semana (português, matemática, expressões...) com recurso à história escolhida.
- Abordar a temática das emoções, mais concretamente o medo.
- *“O que devemos fazer quando sentimos medo?”*.
- Promover o gosto pela leitura.

A intervenção decorreu durante os dias 10 e 11 de maio do ano de 2021. No primeiro dia, segunda-feira, iniciámos com a rotina de forma habitual, abrindo a lição e copiando o plano do dia para os cadernos pautados. O plano do dia era o seguinte:

Tarefas propostas para o dia 10 de maio de 2021

- Apresentação da obra *“Que medo!”* de Bárbara Frandino.
- Audição de um excerto da obra.
- Diálogo sobre o tema.
- Realização de uma ficha de trabalho sobre perímetros.
- Plano individual de trabalho.
- Gravação de um CD sobre o tema *“Somos livres”*.
- Teatro alusivo às emoções.

Portanto, no dia 10 de maio, deu-se início ao leque de atividades propostas – plano de atividades em apêndice V. Antes de mais nada, no meu entender, é essencial que as crianças conheçam a obra, conheçam o autor e alguns aspetos mais formais; deste modo, antes de conhecer o seu conteúdo já se sentem mais próximos do livro e este deixa de ser um total desconhecido. Na turma, ninguém conhecia a autora – Bárbara Frandino – nem a história, mas será que todos se identificavam com o título? Será que todos sentiam algum medo dentro de si?

De modo a apresentar a obra literária à turma, expus no quadro interativo um vídeo (da minha autoria)<sup>2</sup> com a apresentação da obra “Que medo!” de Bárbara Frandino. Entretanto, enquanto assistiam ao recurso, vesti “a pele do medo” – uma fantasia que criei –, e decidi enfrentá-los com essa personificação. Ficaram surpresos e foi impactante. Percebi, desde logo, que consegui captar a atenção de todos e, como já tinham cumplicidade comigo, foi fácil chegar à personagem do medo. Depois de me apresentar dessa forma e de estabelecermos um diálogo sobre sentimentos e emoções, percebemos que muitos de nós já sentimos medo, tratando-se de uma emoção “normal”.

De seguida, questioneei a turma individualmente sobre “Qual é o teu maior medo?” e, à vez, dirigiram-se à frente da sala e colavam um gelado (acessório alusivo à história) no “corpo do medo”, de acordo com a resposta à pergunta anterior.

Nota: O livro estava dividido nos vários medos e, por isso, se uma maior percentagem tivesse escolhido outro diferente, seria esse que iria ser abordado e não aquele que tinha sido escolhido com base nas respostas do inquérito.

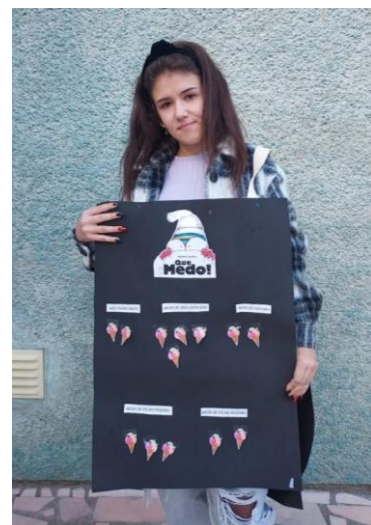


Ilustração 5 - Tabela utilizada para a cotação de votos



Ilustração 6 - Tabela utilizada para a cotação de votos II

Como se pode observar na ilustração 6, recorri ao procedimento de organização e tratamento de dados, conteúdo matemático abordado pela turma anteriormente. Assim, tendo utilizado este processo permiti aos alunos que aplicassem os conhecimentos previamente adquiridos.

<sup>2</sup> Hiperligação do vídeo de apresentação da obra (<https://youtu.be/Cn-0t0GaVX4>).

Na tabela, cada aluno era representado por um cone de gelado. Depois de todos responderem, analisaram o gráfico e chegaram à conclusão de que a maioria sentia medo de ser criticado. Uma vez que esse medo estava representado por um texto no livro, foi nessa altura que decidi apresentar-lhes algumas personagens, nomeadamente a Lúcia, a menina que também sentia medo e o vendedor de gelados (ilustração 7).



Ilustração 7 - Recurso utilizado na hora do conto

Após se familiarizarem com as personagens, assistiram ao conto da história. Neste momento, foi muito importante colocar em prática todas as técnicas estudadas para despertar o interesse do público. Durante a hora do conto, considerei essencial ter em conta alguns fatores tais como: a escolha da história, os recursos necessários, o espaço, o diálogo, a dicção e a entoação. A história foi escolhida com base nos interesses e necessidades do grupo e os recursos necessários foram criados e reunidos de acordo com as necessidades de exploração de forma a proporcionar um ambiente didático e divertido para quem estava a assistir. No caso, construí uma caixa de gelados com papelão e com recurso a paus de gelado criei os meus próprios gelados; para além disso, criei um quadro de personagens, representado pela ilustração 7 que me permitia proporcionar mais dinamismo entre o conto. Para além disso, relativamente ao espaço apercebi-me que existia um ponto negativo: os ambientes internos não proporcionam interação com a

natureza e causam inúmeras distrações com objetos, isto pode diminuir a atenção das crianças na história. Durante o tempo em que estive a contar a história, procurei sempre conversar com a turma, perguntando a sua opinião sobre algo relativamente ao desenvolvimento da história. Por fim, considerei fundamental falar com clareza e alto o suficiente para que todos fiquem envolvidos. É importante que estes fatores estejam presentes no curso da atividade de forma a obter sucesso.

Como é habitual, após o conto da história, estabelece-se um diálogo com a turma de forma a recolher algumas opiniões sobre o que ouviram, e, eventualmente esclarecer alguma dúvida. Uma vez que, seguindo a metodologia utilizada, os alunos têm liberdade para de forma autónoma prosseguirem com a realização das tarefas propostas, quando todos se encontraram esclarecidos, sugeriu-se que continuassem a trabalhar na concretização das tarefas do plano do dia. As respetivas tarefas foram planeadas de acordo com o tema semanal – as emoções –, com o recurso ao livro anteriormente abordado. Assim, permitimos às crianças uma abordagem interdisciplinar, trabalhando todos as áreas curriculares em simultâneo sem que houvesse limites/separação entre cada uma delas. Por exemplo, assim que terminámos a exploração da história (atividade em grande grupo) lembrámos aos alunos que, para além da Lúcia ter resolvido aquele problema com o vendedor de gelados, também haviam outros problemas, de carácter matemático, para ajudarmos a resolver. Com a disponibilização da segunda tarefa conseguiu-se estabelecer uma ponte entre a história da Lúcia (conteúdos de português) e a resolução de problemas (conteúdos matemáticos). E, deste modo, não fechámos um ciclo, mas continuamos o que já tínhamos começado a trabalhar no início.

Portanto, o apêndice I mostra como é possível usar o seguimento de um recurso pedagógico como a história de forma a motivar os alunos para a resolução da ficha de trabalho. Neste caso, fez-se referência às personagens da história e às emoções presentes; utilizou-se isso de forma a abordar as figuras geométricas e o conceito de perímetro. Qualquer imagem presente no livro podia ter sido utilizada como recurso àquilo que pretendíamos abordar. No nosso caso, podia ter-se usado o cone de gelado, no sentido figurado, em representação do triângulo.

A turma tinha ao seu dispor a ficha de trabalho com alguns desafios matemáticos relacionados a conteúdos programáticos abordados anteriormente – perímetros; caso

obtivessem sucesso, estariam a contribuir para ajudar a Lúcia a encontrar as soluções para derrotar o medo.

Para além disso, e após solucionarem os problemas, seguiu-se para a abordagem musical com o tema da amizade, uma vez que, de acordo com as conclusões do grupo, a amizade ajudou a vencer o medo. Assim, mantendo uma ligação à história escutada anteriormente, decidiu-se recorrer à música “Sou teu amigo, sim!” (apêndice VI) um excerto traduzido e adaptado da música “You've got a friend in me” da banda sonora do filme Toy Story da Disney/Pixar de 1995 tendo como autor o Randy Newman. Para isso, seguiram-se todos os tramites necessários para a aprendizagem e treino da música em questão.

Relativamente às expressões artísticas elaborou-se um teatro alusivo às emoções (guião apresentado em apêndice VII) e àquilo que elas nos fazem sentir, servindo como exemplo o medo e outros anteriormente discutidos. Esta parte teve a duração de duas horas durante dois dias, sendo que o primeiro dia foi para ensaiar e, posteriormente, apresentar. Os alunos tiveram a liberdade para modificar o guião apresentado, escolhendo os acessórios e quem iria representar cada personagem. No que diz respeito à educação física, começou-se por apelar às emoções, na medida em que, antes de iniciar o aquecimento, ao fazer uma roda, todos deveriam indicar um aspeto positivo que gostassem de ver no colega que estava no lado direito.

Por fim, importa relembrar que estas estratégias foram essenciais para atingir os objetivos que nortearam todo o meu processo. Tendo em conta que o objetivo geral diz respeito à utilização das histórias como estratégia de abordagem aos conteúdos curriculares, com estas propostas, tentei alcançar os seguintes objetivos específicos: compreender histórias tendo em conta os seus diferentes domínios (social, cultural, educativo...); relacionar os conteúdos a abordar com as histórias; utilizar os conhecimentos adquiridos na exploração das histórias noutros contextos (e.g. no quotidiano) e com diferentes propósitos.

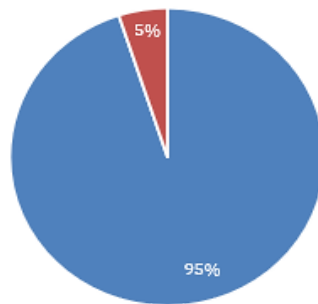
### **c) Entrevista de “feedback” aos alunos.**

De forma a conseguir avaliar a minha intervenção recorri a uma entrevista, pois é uma ferramenta que considero uma mais valia para a próxima fase de investigação.

Neste caso, e, segundo Aires, recorri a uma entrevista qualitativa, em que as entrevistas são baseadas em perguntas abertas, tornando-se semiestruturadas. Este recurso, permitiu-me avaliar a minha prestação enquanto mediadora destas tarefas.

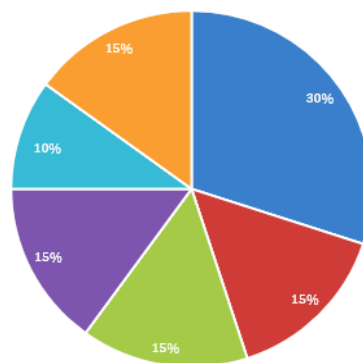
### Análise da entrevista pós-intervenção

Questão 1: Lembras-te da história da Lúcia que tinha medo de comprar gelados? Gostaste da história?



H - Gráfico circular representativo da questão 1 da entrevista

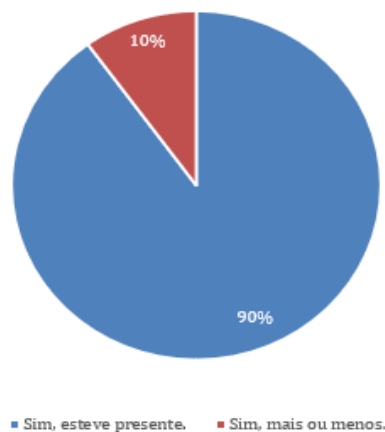
Questão 2: O que gostaste mais?



I - Gráfico circular representativo da questão 2 da entrevista

Segundo a minha análise e, de acordo com a informação recolhida, as opiniões divergiram bastante no que diz respeito àquilo que mais gostaram da história. Portanto, relativamente à maior percentagem (30%), os alunos responderam *“Gostei muito quando a Lúcia foi chamar as amigas.”*. De seguida, por 15% cada, as opiniões dividiram-se por *“Gostei de tudo no geral; Não houve nada que tivesse gostado mais”*, *“Gostei quando apareceu o vendedor de gelados”* e *“Gostei quando ela teve coragem para ir comprar os gelados.”*. Para além disso, 15% dos alunos apresentaram justificações mais descritivas como, por exemplo, *“Gostei mais da parte em que ela ficou assustada porque o senhor era pálido.”*, *“Gostei quando a moeda ficou colada na mão dela porque ela estava nervosa.”* e *“Gostei da parte em que ela dizia que a garganta tinha um nó.”*. Estes 15%, provavelmente podem explicar-se com a necessidade de criar um ambiente diferente, por parte de quem conta a história, com mais entoação e expressividade para retratar aquelas passagens.

**Questão 3: Ao longo das aulas, sentiste que trabalhámos o medo e os afetos nas atividades desenvolvidas?**

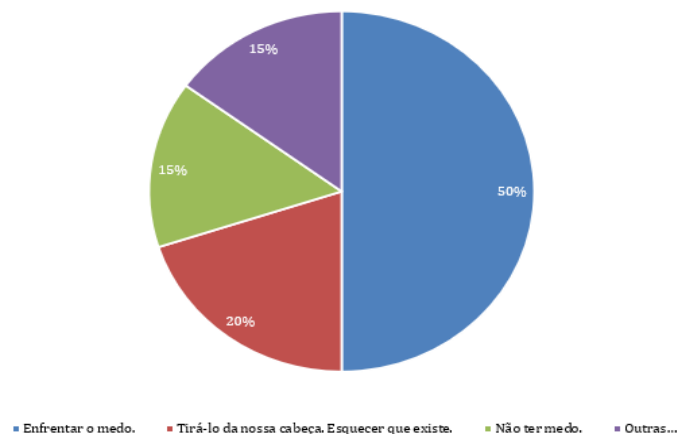


I - Gráfico circular representativo da questão 3 da entrevista

Um dos grandes objetivos era conseguir demonstrar que é possível utilizar, com sucesso, as histórias no processo de aprendizagem. Por isso, pedi aos alunos que manifestassem a sua opinião sobre a presença da história *“Que medo!”* ao longo do dia. Apenas uma criança respondeu *“mais ou menos”* enquanto as outras consideraram que *“sim, esteve presente ao longo do dia”*. Não considero que a resposta *“mais ou menos”*

possa ser uma apreciação negativa nesta investigação, uma vez que, pode ter um entendimento diferente. Ao longo dos dois dias, os alunos trabalharam de forma interdisciplinar e com um único tema - neste caso, o medo. É possível que, trabalhando de forma tão interligada e de uma forma tão natural, nem todos se tenham apercebido que tudo tinha uma lógica.

**Questão 4 - Depois de conheceres a história o que achas que podemos fazer em relação aos nossos medos?**



**J - Gráfico circular representativo da questão 4 da entrevista**

Manifesto, novamente, a minha opinião acerca da importância de recolher informações acerca da opinião dos alunos. Acho extremamente importante obter o feedback de cada um, visto que foi para eles que dediquei toda a parte de intervenção. No meu entender, esta última pergunta desvenda bastante os pensamentos de cada um acerca do que fazer perante o medo. Relativamente às percentagens, nota-se que 50% consideraram que, quando estamos perante o medo, devemos enfrentá-lo. Outros 20% consideraram que deveríamos *“tirá-lo da nossa cabeça”* e *“esquecer que ele existe”*, de certo modo, na opinião deles, seria uma forma de ultrapassar o medo, mas, ainda assim, caso tivesse mais tempo de intervenção seria uma oportunidade de exploração – *“Será que a solução é ignorarmos os nossos problemas?”*. No entanto, 15% pensa que a melhor forma de reagir perante o medo é *“não ter medo”*, isto revela que ainda não sabem como

lidar com a emoção ou quando tentam fingir que ele não existe. A questão “não ter medo” seria também uma oportunidade de exploração – “Como poderíamos não ter medo de algo que nos assusta e nos causa determinadas emoções?”.

### **Análise do conteúdo das entrevistas**

Da análise de conteúdo efetuada às entrevistas realizadas aos alunos, verifica-se que todos gostaram da história selecionada, concluindo-se que é importante conhecer bem o grupo e aquilo que lhes desperta interesse. De acordo com a minha investigação, creio que o sucesso, para além de estar representado na escolha do livro, deve-se também ao facto de ter aplicado as técnicas estudadas destinadas à hora do conto. O facto de ter demonstrado a apresentação do livro em vídeo foi uma mais-valia. Os alunos mostraram-se mais predispostos a conhecer a história devido à animação no ecrã. Além disso, o facto de conhecerem quem escreveu o livro e do que se tratava ajudou a despertar a curiosidade – no geral. Depois de visualizarem o vídeo, ainda antes de ouvirem a história, já faziam questões sobre o que viria a acontecer. Apesar de sentir que consegui captar a atenção do grupo, é necessário mantê-los predispostos para a hora do conto. Por esse motivo, recorri também a acessórios de estímulo visual que aproximavam a história à nossa realidade. Coloquei bem a voz, sem esquecer da expressão corporal. Na minha opinião, concluo que definitivamente parte do sucesso se deve às técnicas que utilizei.

No que diz respeito à segunda questão, as opiniões dividiram-se bastante. A maior percentagem incide sobre a resposta “*Gostei quando a Lúcia chamou as amigas!*”. Perante os resultados, a maior parte dos alunos gostaram desse momento justificando essa apreciação com o facto da Lúcia ter conseguido ultrapassar os seus medos com a ajuda das amigas; o que remete para a importância da amizade. Depois, a maior percentagem incidu sobre a resposta: “*Gostei quando ela teve medo de ir comprar gelados.*”. Na minha perspetiva, julgo que esta resposta se deve ao facto de se identificarem com a situação, uma vez que se possam também ter sentido, em algum momento, mais apreensivo. “*Gostei quando apareceu o vendedor de gelados*”, vários entrevistados (15%) responderam desta forma. Outros 15% não especificaram, e disseram que gostaram de tudo no geral. Para além disso, ainda podemos verificar que 15% respondeu com afirmações variadas -, “*Gostei mais da parte que ela ficou assustada porque o senhor era pálido*”, “*Gostei quando a moeda ficou colada na mão dela porque*

*ela estava nervosa”, “Gostei da parte em que ela dizia que a garganta tinha um nó.”*. Neste caso, estão a identificar acontecimentos específicos de quem demonstra sentir determinada emoção. De certa forma é porque reconhecem.

Relativamente à terceira questão, no que diz respeito ao feedback dos alunos, percebe-se que a maioria (90%) considera que, para além de haver um tema central – como é habitual –, existiu também uma abordagem do medo ao longo da concretização de todas as atividades, permitindo concretizar uma abordagem de interdisciplinar.

Conclui-se que a literatura para a infância, assume um papel fulcral no desenvolvimento do sujeito, ao nível das emoções, da aquisição de valores e do conhecimento. Para além de enaltecer a criatividade, a interpretação e a originalidade também estabelece um papel importante ao nível das emoções, permitindo desenvolver o autoconhecimento e o autocontrolo do EU. Segundo o entrevistado “M”, depois de conhecer a história da Lúcia, julga que perante uma situação em que sintamos medo, devemos *“enfrentar o medo e superá-lo”*. A literatura infantil promove o encontro pessoal e a reflexão individual (feita após a leitura).

Tal como aponta Gottaman e DeClaire (1999), os livros são instrumentos que permitem à criança adquirir um vocabulário para conversarem sobre as emoções e ilustram o modo como as crianças enfrentam a ira, o medo, a tristeza, etc. E, ao longo da minha intervenção apercebi-me de que várias crianças começaram a adquirir expressões, bem como vocabulário, alusivos à respetiva emoção. A certa altura, quando perguntei ao entrevistado “J” o que mais tinha gostado na história, ele proferiu, de uma forma assertiva: *“Gostei da parte em que ela dizia que a garganta tinha um nó.”*. Também, ao longo da entrevista, apercebi-me de que grande parte da turma apreciou o momento em que a Lúcia, a menina que tinha medo do vendedor de gelados, ganhou coragem e, juntamente com as suas amigas, foi comprar os gelados que queriam. Isto remete-nos para o conceito de inteligência emocional, que inconscientemente ou conscientemente, as histórias trabalham valores tais como a empatia, a solidariedade, a amizade, o respeito pela diferença, a lealdade, entre outros.

De acordo com a resposta de uma entrevistada, *“Devemos guardar um medo num sítio fechado. Temos de enfrentar o medo para deixarmos de ter medo. Ela enfrentou o*

*seu medo.*” A literatura para a infância deve possibilitar ao sujeito a capacidade de opinião pessoal, transformando-o num indivíduo criativo, capaz de escolher o seu próprio caminho e defender as suas ideias.

Conclui-se ainda, que, de certa forma, para selecionarmos uma boa história, é importante que o destinatário consiga se identificar com a história, só desta forma é capaz de cativar a sua atenção ao longo de todo o momento. Ouvir histórias permite à criança uma reflexão posterior, uma vez que ao resolver os problemas das personagens conseguem rever-se nessas adversidades. Isto permite desenvolver o autoconhecimento e a capacidade de superar dificuldades, de gerir emoções, de explorar sentimentos profundos e contraditórios e encontrar a sua felicidade. Por isso, com a análise a esta intervenção concluo, também, que cabe à criança vivenciar o conto e retirar dele a mensagem com que se identifica.

## **PARTE IV - CONCLUSÃO**



Uma vez terminado todo o processo de investigação, concluo que os objetivos iniciais foram atingidos e, por isso, posso afirmar que todos os resultados foram bastante positivos no que diz respeito à investigação sobre a utilidade das histórias como recurso pedagógico – nomeadamente a nível do desenvolvimento emocional –, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ficando agora mais claro que nunca, a literatura para a infância é – sem dúvida – um verdadeiro veículo de transmissão de valores morais e éticos e um excelente recurso em sala de aula que permite e estimula a construção do conhecimento por parte da criança, conhecimento esse oriundo de histórias. Porém, para além do já concluído *infra*, podem verificar-se três conclusões gerais:

- 1) Seria uma mais valia, os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, utilizarem com maior frequência, em contexto de sala de aula, a literatura como estratégia de promoção de valores e, também, como recurso para o desenvolvimento emocional.
- 2) A literatura está presente no dia a dia dos alunos, na maioria como estratégia na comunicação oral e escrita, de forma a atingir os objetivos dos conteúdos programáticos.
- 3) Para além disso, um livro – bem selecionado – pode tornar-se um grande modelo e exemplo para a criança, de onde a mesma pode retirar alguns ensinamentos para a vida.

A promoção de valores é um dos grandes objetivos do ensino básico, nomeadamente “desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (ME, Organização Curricular e programas, 2001:17). Considera-se que, ao recorrermos a um livro infantil, consegue-se fortalecer o grupo ao nível do desenvolvimento emocional, trabalhando a inteligência emocional, mais concretamente o modo como lidamos com o medo. Para além disso, o livro, selecionado de acordo com os interesses e necessidades do grupo, contribuiu não só a nível emocional, mas também a nível do português e da matemática, uma vez que a história da “menina que tinha medo do vendedor de gelados” serviu como contextualização entre trabalhos. Neste sentido, conclui-se que a literatura infantil é claramente um excelente meio de alcançar o sucesso para a aquisição e consolidação de conhecimentos.

Por fim, concluo que histórias infantis são um excelente recurso pedagógico para educar de forma positiva, integrada e divertida. Não obstante, é necessário respeitar diversos fatores essenciais abordados ao longo do presente relatório, tais como a escolha do livro adequada às necessidades e interesses da criança ou a abordagem interativa, de forma a ser atingido o sucesso.

## Bibliografia

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto- Reflexões Sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Teorema.
- Alves, D. V. (2017, November 24). Ciência e educação. Métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados. *Ciência e educação. Métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados*.
- Amaro, A., Póvoa, A., & Macedo, L. (2004). A arte de fazer questionários. *A arte de fazer questionários*. Porto.
- Andrade, D. (2007). Contando histórias: produção/mobilização de conceitos na perspetiva da resolução de problemas em matemática. Programa de pós-graduação stricto sensu em educação. Universidade São Francisco, São Francisco. *Contando histórias: produção/mobilização de conceitos na perspetiva da resolução de problemas em matemática. Programa de pós-graduação stricto sensu em educação. Universidade São Francisco, São Francisco*.
- Arriaga, P., & Almeida, G. (2010). Fábrica das emoções: A eficácia da exposição a excertos de filmes na indução de emoções. *Laboratório de Psicologia, 8*, 63–80.
- Barcellos, G., & Neves, I. (1995). *A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler*. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. Londres: Penguin Books.
- Egan, K. (1994). *Uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ferreira, A. (2010). *Arte, Escola e Inclusão - Atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*. Editora Vozes.
- Ferreira, M. S., & Oliveira, M. (07 de 04 de 2017). Medos na Infância e Adolescência – do normal ao patológico.
- Frاندino, B. (2018). Que medo! Bertrand Editora. *Que medo! Bertrand Editora*.
- Giasson, J. (2000). Les textes littéraires à l'École. Montréal. Gaetan Morin Éditeur. *Les textes littéraires à l'École. Montréal. Gaetan Morin Éditeur*.
- Gomes, M. F. (1989). *Aprendizagem afectiva*. (E. C. Rodrigues, J. M. Teixeira, M. F. Gomes, & Afectividade, Eds.) Porto: Contraponto.
- Mendonça, R. H. (2011). O que é qualidade em literatura infantil e juvenil. In *Escola e escolhas a LIJ na sala de aula e na biblioteca escolar* (pp. 101–106).
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.

- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2002). *Comprender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Paiva, V. L. (2003). Feedback em Ambiente Virtual. In V. LEFFA (Ed.), *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Teresa, L. E. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência* (2.a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Resendes, L., & Soares. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto: Porto Editora.
- Riscado, M. L. (2011). Por linhas e entrelinhas da educação infantil. São Paulo.
- Rodrigues, M. (2001). Histórias com matemática. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.o e 2.o Ciclos do Ensino Básico. In *Instituto politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa*. Lisboa.
- Rosing, T. M. (2011). O que é a qualidade em literatura infantil e juvenil. In *Mudanças nas ações educacionais implicam comportamentos irreverentes?* (pp. 67–73).
- Serra, C. (2003). Da Educação Pré-Escolar ao 1o Ciclo do EB: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas. In *Tese de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva. (2011). A Contação de História e sua contribuição para o processo de Ensino e Aprendizagem. *Monografia de Licenciatura em Pedagogia*.
- Silva, A. L. (n.d.). Trajetória da literatura infantil. *REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM*, 135–149.
- Silva, V. M., Sequeira, S., & Casanova, N. (2009). Emoções: Trabalho desenvolvido no âmbito da psicologia geral. *Emoções: Trabalho desenvolvido no âmbito da psicologia geral*, 27.
- Sousa, F., Coelho, A., & Correia, S. (2009). A importância das histórias contadas pela família no desenvolvimento de competências. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 10, 259 – 277.
- Souza, L. O., & Bernardino, A. D. (julho de 2011). Educare et educare. *A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental*, pp. 235-249.

## **Apêndices**

## Apêndice I – Ficha de trabalho de matemática

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

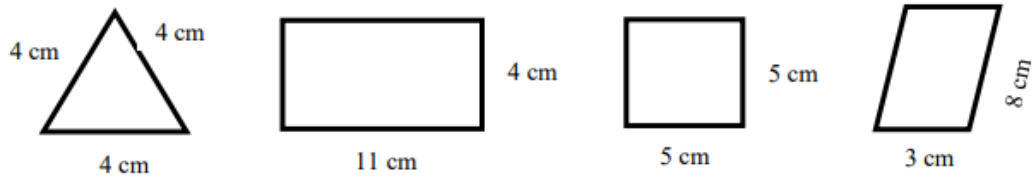


### RESOLUÇÃO DE EXERCÍCIOS – PERÍMETROS

Matemática – 2º ano



1. Observa os polígonos. Pinta de amarelo a figura que, na tua opinião, transmite o sentimento – MEDO. Pinta de vermelho a figura que, na tua opinião, transmite o afeto – AMOR; e por fim, pinta a azul aquela que te lembra a AMIZADE.



a) Calcula o perímetro de todas as figuras representadas na imagem anterior.

Triângulo: _____	Retângulo: _____
Quadrado: _____	Paralelogramo: _____

b) Assinala com Verdadeiro ou Falso as seguintes afirmações:

O perímetro da figura é igual a soma das medidas de todos os lados. \_\_\_\_\_

O perímetro do triângulo é maior do que o perímetro do quadrado. \_\_\_\_\_

O perímetro do retângulo é maior do que o perímetro do triângulo. \_\_\_\_\_

## Apêndice II – Ficha de trabalho de português

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

### INTERPRETAÇÃO DO EXCERTO:

#### “A história da Lúcia e de como obter três cones de nata, pistácio e groselha”

1. Assinala com Verdadeiro ou Falso as seguintes afirmações:

- A Lúcia queria conseguiu comprar o gelado logo na primeira vez.
- A Lúcia sentiu-se mal porque não tinha dinheiro.
- O homem vestido de branco não demonstrou afeto pela Lúcia.



2. Responde de forma correta e completa às seguintes questões:

- a) Porque é que o homem de branco não percebeu nada do que a Lúcia disse quando ela fez o pedido?

---

---

Naquele momento, a Lúcia sentia medo de quê?

---

---

- b) Se estivesses no lugar do homem de branco, o que podias fazer para ajudar a Lúcia a sentir-se melhor?

---

---

3. “Naquela noite, ela sonhou que...”. Assinala a opção correta:

- ... era capaz de conquistar coisas boas e que, afinal, não era assim tão fraca.
- ... não ia conseguir voltar à gelataria.
- ... não queria enfrentar o medo.

## Apêndice III – Questionário pré-intervenção

### "A importância das histórias"

Género: \*

- Feminino.
- Masculino.

Gostavas de escrever ou desenhar uma história? Porquê? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Se pudesses representar o medo através de uma figura geométrica, qual seria? \*

- Quadrado.
- Triângulo.
- Retângulo.
- Círculo.

No dia a dia, sentes medo de alguma coisa? \*

- Sim, medo de ficar perdido.
- Sim, medo de ficar doente.
- Sim, medo de ser criticado.
- Sim, medo da morte.
- Não, não sinto medo.
- Outra: \_\_\_\_\_

Achas que as histórias podem ajudar-te a perceber o que sentes? \*



- Sim.
- Não.
- Talvez.

De que forma gostas mais de aprender na escola? \*

- Livros de histórias.
- Manual escolar.
- Apresentações (PowerPoint).

Na tua opinião, achas que conseguimos aprender através dos livros de histórias?

\*

- Sim, conseguimos aprender muita coisa.
- Não, os livros servem para nos divertirmos.
- Raramente.

Gostas de ler histórias/livros? \*



- Sim.
- Não.
- Às vezes.

## Apêndice IV – Respostas ao questionário pré-intervenção

### Questão 2: O que gostaste mais?

K: Gostei mais da parte em que a Lúcia foi comprar o gelado com as suas amigas.  
PE: Quando apareceu o vendedor de gelados.  
RI: Gostei quando ela ficou com medo e ultrapassou o medo.  
MAR: Gostei da história no geral.  
EM: Quando ela não conseguiu pedir os gelados porque depois ela conseguiu  
VI: Gostei mais quando ela foi comprar o gelado com as amigas  
DV: Gostei quando ela teve coragem de ir comprar o gelado  
CR: Gostei mais da parte em que ela tinha medo de pedir os gelados  
AO: Gostei mais quando a lúcia foi chamar as amigas e conseguiu comprar os gelados  
X: Gostei quando a Lúcia foi chamar as duas amigas e conseguiu comprar os gelados.  
ST: Quando a Lúcia acho que o homem era mau  
G: Não houve nada que gostasse mais  
ML: Gostei mais da parte que ela ficou assustada pq o senhor era pálido  
TS: Gostei quando a moeda ficou colada na mão dela porque ela estava nervosa.  
JO: Gostei da parte em que ela dizia que a garganta tinha um nó.  
GO: Da parte que a Lúcia tinha medo do vendedor de gelados.  
M: Gostei de ver as amigas da Lúcia a ajudá-la.  
AA: Da Lúcia ganhar coragem  
AL: Quando a lúcia ficou com medo  
R: Não sei.

### Questão 8: Gostavas de escrever ou desenhar uma história? Porquê?

Sim gostava. Porque gosto de escrever e desenhar.

Sim, porque adoro livros.

Eu gostaria de escrever e desenhar uma história porque assim ensinamos aos outros.

Gosto de desenhar porque é divertido fazer as personagens.

Sim, porque eu gosto de pintar e desenhar.

Eu gosto de desenhar porque sinto-me bem e gosto.

Sim, porque sinto-me livre.

Eu gostava de escrever ou desenhar uma história, porque gosto de escrever e desenhar.

Sim, gostaria de desenhar uma história porque gosto mais de desenhar.

Sim, porque tenho muita criatividade.

Não porque demora muito tempo

Sim, porque é muito divertido e porque aprendemos muito.

Sim porque gostava de treinar a minha escrita.

Sim gostava, porque podemos inventar o que quisermos.

Não porque gosto mais de ler do que escrever.

Sim, porque gostaria de a apresentar.

Sim. Porque gosto de inventar histórias.

Sim, porque vejo muitas pessoas a fazer isso.

Sim. Porque me faz lembrar a aventura que sinto quando leio livros.

Gostava de escrever uma história, porque tenho imaginação.

## Apêndice V – Planificação da intervenção

<b>Dia: 10 de maio de 2021</b> <b>Ano letivo: 2020/2021</b>	<b>Professora cooperante: Professora Fernanda Fernandes</b> <b>Estagiárias: Diana Martins e Mafalda Jorge</b>	<b>Ano de escolaridade: 2ºano</b> <b>Número de alunos: 23</b>
--	--	--

Metas Curriculares				Aprendizagens essenciais					
Área Curricular	Domínio	Conteúdos	Objetivos /Descritores de desempenho	Organizador Domínio	Conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores do perfil dos alunos	Estratégias / Atividades	Recursos/ materiais	Avaliação (estratégias)
Português	Iniciação à educação literária	Audição e leitura	Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância.  Praticar a leitura silenciosa.	Educação literária	Ouvir ler obras literárias.  Compreender narrativas literárias	Leitor (A, B, C, D, F, H, I).  Criativo (A, C, D, J).  Conhecedor/sabedor/culto/	Apresentação da obra "Que medo!" de Barbara Frandino.  Audição de um excerto da obra.	Recursos didáticos para contar a história.  Livro "Que medo!" de Barbara Frandino.	Avaliação por observação direta.  A professora deve avaliar o interesse e participação por parte dos alunos. Deve também, ter em conta o comportamento e as componentes da cidadania, mas

			Ler pequenos trechos em voz alta.		(temas, experiências e valores).  Identificar informação explícita no texto.  Identificar e referir o essencial de textos lidos.  Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.	informado (A, B, G, I, J).  Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H).  Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F).	Praticar a leitura em voz alta por parte dos alunos.		essencialmente avaliar a leitura em voz alta por parte de cada aluno.
Matemática	Geometria e medida	Medir distâncias e comprimentos	Identificar o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos	Geometria e medida	Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo a visualização e a	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)  Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	Realização de uma ficha de trabalho sobre perímetros.	Ficha de trabalho.	Nesta tarefa, a professora deve avaliar de acordo com os trabalhos realizados nas respetivas fichas de trabalho. Para além disso, deve também

Apoio ao Estudo	Plano Individual de Trabalho - Todos os domínios do Programa	Conteúdos de todos os trabalhos de registo individuais ou a par que se propuseram desenvolver no PIT.	s dos lados, fixada uma unidade.  Realização de tarefas sem ajuda contínua;  Cumprimento das tarefas propostas;  Adoção de métodos de estudo e trabalho;  Esclarecer de dúvidas (reforço de conteúdos).	-	medida em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.  -	Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)  Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)  Sistematizador / organizador (A, B, C, I, J)  Participativo/ colaborador/ Cooperante/ Responsável/ Autónomo (B, C, D, E, F, G, I, J)	Plano Individual de Trabalho (PIT)  - Resolução das atividades individuais ou a pares, que se propuseram realizar, através de um contrato, ao longo de duas semanas.	Tarefas por iniciar ou terminar - folhas de exercícios, folhas pautadas...	avaliar o trabalho colaborativo a pares.  <u>Observação direta:</u>  - O aluno tem consciência do que consegue fazer durante a semana, do seu ritmo de trabalho, das suas dificuldades e do tempo que tem disponível para o fazer.
-----------------	--	---	---	---	--	---	--	--	--

Educação artística	Música	Jogos de exploração - Voz e Corpo	<p>Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas, ...</p> <p>Cantar canções</p>	Interpretação e comunicação	<p>Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente e qualidades técnicas e expressivas.</p>	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo/Crítico/Analítico (A, B, C, D, G, J)</p>	<p>Leitura da letra da música "Sou teu amigo, sim".</p> <p>Interpretação da música à capella, apoiados pela professora estagiária.</p> <p>Interpretação da música acompanhando a mesma com a marcação do compasso em instrumentos musicais e com percussão corporal.</p>	<p>Letra da música "Sou teu amigo, sim" - impressa.</p> <p>Instrumentos musicais diversos.</p>	<p><u>Observação direta:</u></p> <p>- O aluno interpreta a canção de acordo com a melodia da mesma.</p> <p>- O aluno revela facilidade em acompanhar o compasso da música, com os instrumentos musicais e com percussão corporal.</p>
--------------------	--------	-----------------------------------	---	-----------------------------	--	--	--	--	---

Educação artística	Expressão dramática / teatro	Jogos dramáticos – Linguagem Verbal e Gestual	<p>Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa: em interação com o outro.</p> <p>Participar na elaboração oral de uma história.</p>	Experimentação e criação	<p>Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades.</p> <p>Produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de "entrada", de progressão na ação e de "saída".</p>	<p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p>	<p>Distribuição dos papéis de cada um dos alunos nos diferentes guiões de teatro.</p> <p>Leitura, em voz alta, dos guiões distribuídos, com entoação apropriada a cada fala.</p>	Guiões das peças de teatro impressos.	<p><u>Observação direta:</u></p> <p>- Os grupos dividem os papéis que cada um fará, tendo em consideração as dificuldades/facilidades de memorização de cada elemento do grupo.</p> <p>- Os alunos leem as falas da sua personagem com a entoação exigida nas didascálias.</p>
--------------------	------------------------------	---	---	--------------------------	---	--	--	---------------------------------------	--



Matemática	35 minutos	<p>Depois de realizarem a tarefa de português, segue-se o momento de matemática, como tal, depois do intervalo devem regressar à sala e recomeçar com a apresentação e resolução do problema do dia. Para além disso, depois desse momento coletivo, os alunos devem trabalhar a pares na ficha de revisões sobre o perímetro. Quando tiverem terminado a tarefa, devem prosseguir com o plano do dia e passar para o Plano individual de trabalho. Caso seja necessário rever a matéria podem ver o seguinte vídeo:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=2YquGwSSnIA">https://www.youtube.com/watch?v=2YquGwSSnIA</a></p>
Plano individual de trabalho	60 minutos	<p>Neste momento, os alunos devem trabalhar de forma autónoma, apenas com a supervisão e a mediação por parte da professora. Devem organizar os trabalhos que têm por acabar e prosseguir com a realização dos mesmos.</p>
Música	30 minutos	<p>Dado que o tema semanal continua a ser os afetos, e tendo em consideração que a maioria dos alunos na última semana, aquando da realização do jogo "dança dos afetos" em educação física preferiu que o afeto que mais gostavam era a amizade, hoje em educação artística irá explorar-se este afeto, esta relação que as pessoas têm de afeto e carinho umas pelas outras. Assim sendo, os alunos serão questionados sobre o que para eles significa a amizade, como a demonstram, como revelam ser bons amigos, em que situações sentem que são bons amigos... Partindo das respostas dos alunos parte-se para a exploração de um excerto da música "Sou teu amigo, sim", letra adaptada e traduzida do tema "You've got a friend in me" da banda sonora do filme <i>Toy Story 4</i> da Disney/Pixar, do ano de 1995, do autor Randy Newman. A letra da música irá ser lida e refletida em conjunto pela turma. De seguida, a professora estagiária irá cantar, verso por verso, a música e a turma deve segui-la, reproduzindo a interpretação da professora. A primeira vez que a música for cantada será à capella. Na segunda vez, a professora irá marcar o compasso da música através de batidas num tambor. Quando os alunos tiverem interiorizado a melodia e a letra da canção, serão entregues a alguns alunos da turma pandeiretas, tambores e outros instrumentos musicais disponíveis para que sejam eles a marcar o compasso da música. Os restantes alunos que não têm instrumentos para tocar, devem marcar o compasso através de batimentos com dois dedos de cada mão. Caso haja tempo, a turma poderá experimentar cantar a música empregando nesta uma outra dinâmica (Ex: divide-se metade da turma e uns cantam uma parte, enquanto os outros "respondem" com outra parte da música).</p>

Educação artística - teatro		<p>Para continuar a abordar o tema dos afetos, explicamos ao grupo que muitas vezes é a amizade, a ternura, o carinho, o apoio... que nos fazem ultrapassar sentimentos e emoções mais difíceis. Para verem o que está a ser dito, na prática, serão formados quatro grupos na turma e cada um deles terá um guião de uma peça de teatro sobre uma emoção diferente: a tristeza, a irritação, o nervosismo e o medo, que será ultrapassada com a poção milagrosa: os afetos! Nesta segunda-feira, o tempo disponível para a expressão dramática será de 30 minutos, por isso, os alunos deverão ler cada um os seus guiões de teatro e em grupos, deverão decidir o papel que cada um deverá fazer. Em voz alta, cada grupo deverá interpretar a sua fala, com a entoação descrita nas didascálias presentes no texto. A noção de didascália deve ser explicada aos alunos assim que for distribuído o guião de cada grupo, caso eles não entendam o que significa a sua presença no texto. Os alunos deverão levar para casa os guiões, de forma a decorarem as suas falas, para no dia seguinte interpretarem para a turma o pequeno teatro preparado.</p>
--------------------------------	--	--

## Apêndice VI – Música traduzida e adaptada

### Sou teu amigo, sim

Sou teu amigo, sim!  
Sou teu amigo, sim!  
Quando a vida corre mal,  
e tu ficas só e sentimental!  
Se só alguém que gosta é leal,  
tu tens um amigo, aqui!  
Eu sou teu amigo, sim!



Sou teu amigo, sim!  
Sou teu amigo, sim!  
Tens sarilhos? Quem não tem?  
Mas não há nada que eu não faça só por ti!  
Ficamos juntos até ao fim!  
Tu tens um amigo, aqui!  
Sou teu amigo, sim!

Excerto traduzido e adaptado da música "You've got a friend in me" da banda sonora do filme *Toy Story 4* da Disney/Pixar. 1995. Autor: Randy Newman

### Sou teu amigo, sim

Sou teu amigo, sim!  
Sou teu amigo, sim!  
Quando a vida corre mal,  
e tu ficas só e sentimental!  
Se só alguém que gosta é leal,  
tu tens um amigo, aqui!  
Eu sou teu amigo, sim!



Sou teu amigo, sim!  
Sou teu amigo, sim!  
Tens sarilhos? Quem não tem?  
Mas não há nada que eu não faça só por ti!  
Ficamos juntos até ao fim!  
Tu tens um amigo, aqui!  
Sou teu amigo, sim!

## Apêndice VII – Guião de teatro

### Guião de peça de teatro – O medo (6 atores)

**Narrador:** Esta é a história do Carlos – um menino que tem medo do escuro. Mas será que vai conseguir ultrapassar este receio?

**Carlos:** *(o Carlos está deitado e acorda a chorar e aos gritos)* Avô! Avó! Socorro! Ajudem-me!

**Avô do Carlos:** *(entra no quarto à pressa)* O que se passa, querido? Calma, os avós estão aqui!

**Carlos:** Tenho medo do escuro, por favor, deixem-me dormir com a luz acesa! *(pede com ar muito assustado)*

**Avó do Carlos:** Filho, sabes que quanto mais fugimos dos nossos medos, mais eles crescem? Tu és muito forte, eu sei... Até amanhã! *(faz uma carícia na cara do Carlos e sai do quarto levando o avô com ela)*

**Carlos:** Eu sou forte, eu sou forte! *(diz alto para si, para tentar acreditar no que está a dizer)* Escuro? Estás aí?

**Escuro:** Sim, estou. Desculpa se te deixo com medo, não era a minha intenção. Apenas queria um lugar aconchegante para dormir... e o teu quarto é maravilhoso... Mas eu vou embora, podes ligar a luz... *(diz o medo, com voz triste enquanto deixa o quarto)*

**Luz:** Mas eu estava tão bem desligada... Até já estava a sonhar... E o meu despertador só toca às seis da manhã!... *(diz com ar de revoltada)*

**Carlos:** *(olha para a Luz e grita para o Escuro)* Não vás embora, Escuro! Desculpa, podes ficar aqui. Agora sei que não me vais fazer mal. Até amanhã, Escuro!

**Escuro:** *(com ar de felicidade, deitando-se junto ao Carlos)* Até amanhã, Carlos!

### Guião de peça de teatro – A tristeza (6 atores)

*(A Sónia está sentada no recreio, com perninhas à chinês e cara triste)*

**Gémeas** – *(dizem em uníssono)* Olá Sónia, o que se passa contigo? Estás triste?

**Sónia** – Não, está tudo bem... não se preocupem...

**Gémea 1** – É claro que nos preocupamos...

**Gémea 2** – *(completando a frase da irmã)* ... somos tuas amigas!

**Sónia** – Na verdade, estou triste. Pedi à minha mãe para me deixar trazer para a escola a boneca que ontem comprei na loja..., mas ela não me deixou.

*(Juntam-se mais amigos ao redor da Sónia)*

**Amigo 1** – E porque razão querias trazer a boneca para a escola? Assim ias passar os intervalos a brincar com ela e não ias aproveitar o dia connosco.

**Amigo 2** – Quando fores para casa brincas com a boneca... Na escola brincas à apanhada, às escondidas... os amigos servem para brincar!

*(A Sónia sorri para os amigos)*

**Amigo 3** – Os amigos servem para brincar e para nos fazer esquecer a tristeza! Não vamos perder mais tempo, levanta-te e vamos jogar às escondidas. És tu a contar!

**Todos** – *(em coro)* Bora!

### **Guião de peça de teatro – O nervosismo (6 atores)**

**Narrador:** Hoje será mais um dia de apresentações de produções na turma do 2ºE. O Júlio vai apresentar aos seus colegas de turma, uma receita que fez com a sua mãe... Mas está tão nervoso que quase nem consegue respirar.

**Júlio:** *(a tremer, com a cabeça encolhida e com a voz trémula)* Eu acho que não vou conseguir apresentar nada do que preparei para vocês! Sinto o meu coração a acelerar cada vez mais!

**Aluno A:** *(transmitindo confiança ao amigo e dando-lhe uma palmadinha de coragem nas costas)* Não tens motivos para estar assim, aluno A! Se preparaste a apresentação com tanto cuidado, claro que irá correr bem!

**Aluno B:** E mesmo se te esqueceres de alguma parte da apresentação, não há problema, todos já estivemos no teu lugar, sabemos o que estás a sentir!

**Aluno C:** Exatamente! Acalma-te, respira fundo *(faz uma pausa no discurso, inspira e expira duas vezes, lentamente)* e tudo correrá bem! Estamos aqui para te ouvir e para te ajudar!

**Júlio:** *(com ar aliviado e respirando fundo)* Obrigado a todos, vocês são sem dúvida os melhores amigos do Mundo!

**Aluno D:** Os amigos servem para isso mesmo. Apoiar, ajudar e mimar!

### **Guião de peça de teatro – A irritação (5 atores)**

**Narrador:** Esta é a história de um menino, o Gustavo, que tem ciúmes da sua irmã mais nova, a Carmo. Ele sente que toda a gente gosta de mimar a sua irmã e isso irrita-o, pois ele queria a atenção toda para ele! Querem ver como é?

**Gustavo:** (surge a correr e agarra-se às pernas da sua mãe) Mãe! Mãe! Posso ir para o computador jogar *Minecraft*?

**Mãe do Gustavo:** Não, Gustavo! Vai vestir o casaco, vamos ao parque com a tua irmã, vamos apanhar um pouco de ar puro!

**Gustavo:** Logo vi, tudo o que a mana quer, tu fazes! Estou farto! (bate com o pé no chão, mostra cara de irritado e corre para o quarto a chorar).

**Carmo:** (corre atrás do irmão) Vem connosco ao parque, mano. Vai ser mais divertido se fores!

**Pai do Gustavo:** (com voz grossa, muito calmo) Não estás a ter uma atitude correta, filho. Tens de ser mais tolerante. A tua irmã é mais nova, precisa de mais atenção... tu já és crescido, deverias compreender...

**Gustavo:** (limpando as lágrimas) Mas vocês gostam mais dela do que de mim...

**Pai do Gustavo:** (abrindo muito os olhos) Isso não é verdade! O amor que temos por vocês é igual! São os nossos maiores tesouros! Tenta compreender...

**Gustavo:** (olhando para o pai com ar arrependido) Desculpa pai, obrigada por tudo o que fazem por mim! Vamos ao parque ter com a mãe e com a mana?

## Apêndice VIII – Respostas à entrevista

### Questão 4 - Depois de conheceres a história o que achas que podemos fazer em relação aos nossos medos?

K: Guardar um medo num sítio fechado. Temos de enfrentar o medo para deixarmos de ter medo. Ela enfrentou o seu medo.

PE: Enfrentar o medo.

RI: Nós podemos acreditar que ele não existe.

MAR: Não ter medo.

EM: Quando tivermos medo devemos enfrentá-lo

VI: Não sei.

DI: Tirar os medos da nossa cabeça.

CR: Diminuir o medo. Tentar esquecê-lo.

AO: Devemos pedir ajuda a alguém se tivermos medo.

X: Devemos ser fortes e não ter medo.

SA: Destruir o medo, vendo um vídeo dos medos para ficarmos a conhecer

G: Enfrentá-lo.

MI: Superar os nossos medos.

TS: Não sei. Se calhar devemos esquecê-lo.

JO: Enfrentá-los.

GO: Tentar superá-los.

MA: Podíamos juntar os medos numa caixa e depois de uma semana víamos o que é que acontecia.

AA: Superá-los.

AL: Enfrentá-los.

R: Enfrentá-los.

LO: Tentar não ter medo.