



**Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Educação do 1º Ciclo do  
Ensino Básico

**A hora do conto: um dispositivo de diferenciação  
pedagógica?**

Por **Liliana Cristina da Conceição Marques**

Sob a orientação de **Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa** e coorientação  
de **Doutora Joana D`Arc de Mendonça Cavalcanti**.

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula  
Frassinetti para obtenção do grau de **Mestre em Educação Pré-Escolar e Educação  
do 1º Ciclo do Ensino Básico**.

julho 2017

“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende”

*Leonardo da Vinci*

## RESUMO

O presente documento trata-se de um relatório de estágio que resulta da intervenção educativa no contexto de Educação Pré-Escolar, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Educação do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho “Hora do conto: um dispositivo de diferenciação pedagógica?” pretende refletir e investigar sobre o papel dos dispositivos pedagógicos na dinamização da hora do conto, por forma a perceber se esta, quando encarada como dispositivo de diferenciação pedagógica, promove o envolvimento socio-afetivo entre as crianças de um grupo de cinco anos. Desta forma, investigamos as características que devem ter os dispositivos pedagógicos utilizados na hora do conto para que se tornem dispositivos de diferenciação pedagógica e se ajustem assim às crianças do nosso estudo.

Para a concretização deste relatório, organizamos três sessões de intervenção e dinamizamos a hora do conto. Servimo-nos da literatura tradicional e testamos diferentes dispositivos de diferenciação pedagógica, num grupo de dezanove crianças do pré-escolar, com cinco a seis anos de idade. Neste sentido, a nossa investigação assentou num paradigma qualitativo, com características próximas da investigação-ação, sendo realizado um estudo de caso.

Os resultados obtidos evidenciaram que os dispositivos testados se revelaram eficazes, todavia o grupo-alvo envolveu-se afetivamente durante as sessões de intervenção realizadas de formas distintas.

**Palavras-chave:** Dispositivos de diferenciação pedagógica, envolvimento socio-afetivo, hora do conto, literatura tradicional, Educação Pré-Escolar.

# ABSTRACT

The present document is an internship report that is a result of educational intervention in the context of Preschool Education, in the scope of the Masters in Preschool and Primary School Education.

The project “Storytelling time: a device of pedagogical differentiation?” intends to reflect and investigate the role of pedagogical devices in the dynamization of storytelling time, in order to realize if this when faced as a device of pedagogical differentiation, promotes social-affective involvement, among a group of five-year-old children. Thus, we investigated the characteristics that should have pedagogical devices used on storytelling time so that they become pedagogical differentiation devices, and in this way adjust to the children of our study.

To accomplish this report, we organized three intervention sessions and dynamized story time. We used traditional literature and tested different devices of pedagogical differentiation in a group of nineteen five to six year-old preschool children. In this sense, a case study was carried out. Our research was based on a qualitative paradigm, with characteristics close to action-research.

The results showed that the tested devices were effective, and that during the intervention sessions performed in different ways, the target group got affectively involved.

**Key words:** pedagogical differentiation devices, social-affective involvement, storytelling time, traditional literature, Preschool Education.

# AGRADECIMENTOS

A concretização deste relatório de estágio não seria possível sem a contribuição e apoio de algumas pessoas, a quem devemos os nossos sinceros agradecimentos.

Agradecemos à Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa e à Doutora Joana D'Arc de Mendonça Cavalcanti por toda a orientação, dedicação, apoio, carinho, disponibilidade e incentivos no decorrer, de fases distintas, deste processo de investigação.

Agradecemos à educadora cooperante, Telma Cerqueira, pela disponibilidade e carinho demonstrado durante a nossa permanência na instituição, por abrir as portas da sua sala e ter permitido a concretização desta investigação.

Às crianças da sala dos 5 anos pela colaboração e carinho. Foram, sem dúvida, uma fonte de motivação.

Aos meus pais, avós, irmão, amigos (Rita Pereira, Joana Castro, Nicole Cassidy, Maria Veloso, Rebeca Medina, Marco Dias e Catarina Castro) e ao meu namorado, Pedro Dias, pelas palavras de incentivo, preocupação, carinho e apoio em todos os momentos deste percurso. Sem vocês também não seria possível.

Agradecemos a todos que, de alguma forma, contribuíram para o enriquecimento deste relatório e estiveram presentes neste processo. A todos vocês, os nossos sinceros agradecimentos.

# LISTA DE ABREVIATURAS

DVD – Disco Digital Versátil

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	15
1. A HORA DO CONTO: UM MOMENTO DE MAGIA .....	15
2. O CONTO: UMA HISTÓRIA DE E PARA GERAÇÕES.....	17
3. A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIO- AFETIVO DA CRIANÇA .....	20
4. SEGREDOS PARA CONTAR HISTÓRIAS .....	30
5. OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E OS DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA DINAMIZAÇÃO DA HOIRA DO CONTO .....	33
<b>PARTE II – METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO</b> .....	37
6. DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DA INTERVENÇÃO.....	37
6.1. Caraterização do Grupo.....	37
6.2. Caraterização do Meio Envolvente.....	39
6.3. Caraterização da Instituição.....	39
7. OBJETIVOS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO .....	41
8. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO .....	42
8.1. Metodologia de Investigação.....	42
8.1.1. Procedimentos .....	44
8.1.2. O Projeto de Intervenção: A Descrição do Projeto .....	50
8.1.3. Técnicas e instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados .....	56
9. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	63
10. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
ANEXOS .....	77

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 – 1ª sessão de intervenção: “A casinha de chocolate” de Ana Oom..... 63

Gráfico n.º 2 – 2ª sessão de intervenção: *A sereiazinha* de Eric Kincaid ..... 65

Gráfico n.º 3 – 3ª sessão de intervenção: “A galinha medrosa” de António Mota..... 66



# ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Registo de incidente crítico nº 1

Anexo B – Registo de incidente crítico nº 2

Anexo C – Registo de incidente crítico nº 3

Anexo D – Registo de incidente crítico nº 4

Anexo E – Registo de incidente crítico nº 5

Anexo F – Registo de incidente crítico nº 6

Anexo G – Registo de incidente crítico nº 7

Anexo H – Registo de incidente crítico nº 8

Anexo I – Descrição sumário do projeto de sala

Anexo J – Teia do projeto de sala

Anexo K – Imagem do tabuleiro em formato digital com a personagem João

Anexo L – Imagem do tabuleiro em formato digital com a personagem Maria

Anexo M – Imagem da roleta em formato digital e dos cartões com as questões

Anexo N – Questões contidas nos cartões

Anexo O - Dispositivos pedagógicos – Mala “Era uma vez” e pau de chuva

Anexo P – Dispositivos pedagógicos – Carrossel e caixa dos medos

Anexo Q – Questões sobre a história “A galinha medrosa” contidas no carrossel

Anexo R – Ilustração da capa do livro “A casinha de chocolate” de Ana Oom

Anexo S – Ilustração da primeira página do conto *A sereiazinha* de Eric Kincaid

Anexo T – Ilustração da capa do livro “A galinha medrosa” de António Mota

Anexo U – Fotografia do equipamento *Tablet* com o tabuleiro do jogo

Anexo V – Fotografia conseguida no momento de girar a roleta

Anexo X – Fotografia dos materiais utilizados na 1ª sessão de intervenção

Anexo Y – Fotografia conseguida durante a realização de uma proposta da categoria “desenho”

Anexo W – Fotografia da deslocação do pin (após uma resposta correta)

Anexo Z – Fotografia conseguida no momento anterior à abertura da mala “Era uma vez”

Anexo A1 – Fotografia conseguida numa das tentativas fracassadas da abertura da mala “Era uma vez”

Anexo B1 – Fotografia conseguida no momento após a abertura da mala “Era uma vez”

Anexo C1 – Fotografias conseguidas durante os momentos de partilha em grande grupo

Anexo D1 – Fotografia conseguida durante a previsão do conteúdo através da ilustração do conto *A sereiazinha* de Eric Kincaid

Anexo E1 – Fotografia conseguida durante a previsão do conteúdo através da ilustração do conto “A galinha medrosa” de António Mota

Anexo F1 – Fotografias conseguidas durante a utilização do dispositivo carrossel

Anexo G1 – Fotografias conseguidas durante o desenho dos medos

Anexo H1 – Fotografias conseguidas durante a colocação dos desenhos no interior da caixa dos medos

Anexo I1 – Registo de incidente crítico nº 9

Anexo J1 – Registo de incidente crítico nº 10

Anexo K1 – Registo de incidente crítico nº 11

Anexo L1 – Registo de incidente crítico nº 12

Anexo M1 – Registo de incidente crítico nº 13

Anexo N1 – Registo de incidente crítico nº 14

Anexo O1 – Registo de incidente crítico nº 15

Anexo P1 - Registo de incidente crítico nº 16

Anexo Q1 - Registo de incidente crítico nº 17

Anexo R1 - Registo de incidente crítico nº 18

Anexo S1 - Registo de incidente crítico nº 19

Anexo T1 - Registo de incidente crítico nº 20

Anexo U1 - Registo de incidente crítico nº 21

Anexo V1 - Registo de incidente crítico nº 22

Anexo X1 - Registo de incidente crítico nº 23

Anexo Z1 - Registo de incidente crítico nº 24

Anexo A2 - Registo de incidente crítico nº 25

Anexo B2 - Registo de incidente crítico nº 26

Anexo C2 - Registo de incidente crítico nº 27

Anexo D2 - Registo de incidente crítico nº 28

Anexo E2 - Registo de incidente crítico nº 29

Anexo F2 - Registo de incidente crítico nº 30

Anexo G2 - Registo de incidente crítico nº 31

Anexo H2 - Registo de incidente crítico nº 32

Anexo I2 - Registo de incidente crítico nº 33

Anexo J2 - Registo de incidente crítico nº 34

Anexo K2 - Registo de incidente crítico nº 35

Anexo L2 - Registo de incidente crítico nº 36

Anexo M2 - Registo de incidente crítico nº 37

Anexo N2 - Registo de incidente crítico nº 38

Anexo O2 - Registo de incidente crítico nº 39

Anexo P2 – Registo de incidente crítico nº 40

Anexo Q2 - Grelha de avaliação – 1ª Sessão de intervenção

Anexo R2 – Grelha de avaliação – 2ª Sessão de intervenção

Anexo S2 – Grelha de avaliação – 3ª Sessão de intervenção

Anexo T2 – Grelha de tratamento de dados – 1ª Sessão de intervenção

Anexo U2 – Grelha de tratamento de dados – 2ª Sessão de intervenção

Anexo V2 – Grelha de tratamento de dados – 3ª Sessão de intervenção

## *Era uma vez...*

Assim, começavam todas as histórias que nos contavam. Quando olhamos para trás, grande parte de nós, perdida algures no tempo, consegue lembrar-se de uma história marcante, contada por a boca de alguém, professora, educadora ou familiar. À menina, da história que nos contaram, ficou-lhe um nome gravado na memória: *Fada Oriana*. A autora era-lhe completamente desconhecida, nessa altura. Sabemos que tinha apenas sete anos quando essa história lhe foi contada. Disseram-nos que lhe era contada ao final de cada dia. Cada dia, a menina aguardava, ansiosamente, pela leitura de mais uma parte dessa história maravilhosa.

Não podemos afirmar que ela compreendeu a sua essência. Aliás, hoje, com toda a certeza, ao lê-la sabemos que não a compreendeu, mas, sem dúvida, ficou-lhe a magia que a professora empregava em cada palavra pronunciada. Ela sabia ler, mas queria ouvir a história contada. A voz...seria da voz? A afetividade que transmitia em cada palavra, soava como música nos seus ouvidos, e ela, ela ficava ali, impávida e serena, como que paralisada em cada palavra que saía da sua boca. Ouvia, ouvia, e em cada página virada parecia existir mais magia. Ficava maravilhada ao ouvir aquela história, apesar de, já ter consciência, saber não ser real. Quando a história terminou teve vontade de a ler novamente e leu, mas parecia já não ser a mesma, parecia já não ter o mesmo encanto de quando contada. Seria outra história? Não. A história era a mesma, mas não existia ninguém a contá-la. Era só ela, e isso era o suficiente.

Foi esta história e a sede de querermos voltar a ouvir uma história com os ouvidos de uma criança, com a mesma sensibilidade que ela escuta cada página virada, a vontade de querer marcar, também nós, uma ou mais histórias na vida de outra criança, que nos inspirou para estudo desta temática.

# INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado “A hora do conto: um dispositivo de diferenciação pedagógica?”, pretende refletir, investigar e tratar de questões que se prendem, essencialmente, com a hora do conto, com a importância da leitura de histórias, mais especificamente dos contos maravilhosos, para o desenvolvimento infantil e as estratégias, recursos e dispositivos pedagógicos a utilizar na dinamização da hora do conto. Trata-se de um relatório de estágio a ser apresentado para a aquisição do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Partindo da premissa de que ouvir contar histórias contribui para o desenvolvimento social e afetivo da criança, e que, cada vez mais, esta prática se encontra menosprezada, pois surge frequentemente, na valência do pré-escolar, como forma de introduzir outras temáticas ou atividades, pretendemos dinamizar este momento, recorrendo a distintos dispositivos pedagógicos, no sentido de mudar práticas e mentalidades. Para além disso, e sendo efetivamente o foco da nossa investigação, queremos dar resposta à questão que agora se expõe: “Que dispositivos pedagógicos serão mais apropriados na dinamização da hora do conto, para a promoção do envolvimento afetivo entre as crianças num grupo de cinco anos?”. Por outras palavras, pretendemos investigar se a hora do conto funciona melhor quando encarada como dispositivo de diferenciação pedagógica. O facto de existirem muitos dispositivos pedagógicos para dinamizar a hora do conto não significa que estes sejam efetivamente dispositivos de diferenciação pedagógica, isto é, que sejam adequados às características, necessidades, interesses e ao contexto do grupo.

Foi assim, impregnados pela paixão de ouvir e contar histórias e pela ansia de ver respondida esta questão, que delineamos o caminho a seguir e nos apoiamos num forte e consistente quadro concetual que foi sendo ampliado ao longo da investigação. Assim, para sustentar a nossa pesquisa, apoiamo-nos em autores como Albuquerque (2000), Bastos (1999), Bettelheim (1985), Cavalcanti (2005, 2006, 2014), Oliveira-Formosinho (2002), Traça (1992), Stoer & Cortesão (1999), Vieira (2009), Sim-Sim & Nunes (2008), entre outros. Destacamos também Bogdan & Biklen (1994), Fortin (1999) e Quivy & Campenhoudt (1998) que nos orientaram nas fases do processo de investigação.

O relatório de estágio aqui apresentado encontra-se dividido em duas partes distintas, porém não independentes.

A primeira destina-se à fundamentação teórica, onde são tratadas cinco grandes temáticas que se encontram completamente relacionadas: A hora do conto, como um momento de desenvolvimento de criatividade e imaginação; o conto e os seus reflexos na criança; a importância de ouvir contar histórias; os segredos adotados por um bom contador de histórias e o conceito dos dispositivos pedagógicos e de diferenciação pedagógica como instrumento de dinamização da hora do conto.

A segunda parte aborda a metodologia adotada nesta investigação, onde estão apresentados os métodos escolhidos, neste caso, o método de natureza qualitativa, por fatores que são explicados ao longo do relatório; a caracterização dos destinatários e respetivo contexto; os procedimentos realizados, onde são descritas as sessões de intervenção realizadas, e as técnicas e instrumentos de investigação utilizados na nossa recolha e tratamentos de dados.

Por fim, são apresentados e analisados os dados recolhidos, provenientes de três sessões de intervenção, discutidos os resultados das mesmas e apresentadas algumas considerações finais, onde esclarecemos todo o processo realizado, destacamos os seus aspetos mais relevantes e traçamos linhas de investigação futuras.

# PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1. A HORA DO CONTO: UM MOMENTO DE MAGIA

“Ouvir, reproduzir e narrar histórias faz parte de uma cadeia social que foi crescendo com os séculos, que disseminou narrações até aos mais recônditos lugares da terra. (...) A palavra humana, com todo o seu poder, com toda a sua carga emotiva, intelectual e social, foi a ferramenta, que ao longo dos séculos, expressou, reproduziu e conservou todo um universo de histórias, costumes e valores culturais, graças à dinâmica da comunicação humana e às exigências pessoais que este fenómeno implicava.”

(Traça, 1992, p.131)

A autora da epígrafe acima assegura que, ao longo do tempo, ouvir contar uma narrativa foi uma forma de entretenimento que era usada por todo o tipo de sociedades (Traça, 1992, p. 42). Aliás, podemos afirmar que, desde sempre, o homem sentiu necessidade de comunicar, de expressar os seus pensamentos, desejos, inquietações, medos, anseios. Inicialmente, através de desenhos, gravuras, pinturas ou outras formas primordiais e posteriormente, com a evolução anatómica do seu aparelho fonador, através da palavra. É através dela que conhecemos o mundo, as histórias de outras culturas, de outras sociedades. No fundo, com ela, conseguimos perceber e explicar tudo que nos rodeia. É pela palavra que existimos.

É certo que o ato de narrar sempre fez parte do ser humano, é algo inato, que surge de forma espontânea, porém, na atualidade, sabemos que a hora do conto não se deverá tratar apenas de um momento em que as crianças escutam a leitura de uma história como forma de passar o tempo, mas onde têm, também a oportunidade de desenvolver a sua imaginação, criatividade e, acima de tudo, de conseguir trabalhar a sua sensibilidade. Mais, é uma forma de exercitar a expressão oral e promover o gosto pela leitura, e, para isso, poderão ser utilizadas um conjunto de estratégias, dispositivos pedagógicos e/ou atividades lúdicas que permitam explorar o conto, como será visto neste documento, mais adiante.

Indo ao encontro do referido anteriormente, foi possível verificar que uma série de autores partilham do mesmo parecer. Mata (2008, p. 80) acredita que a leitura de histórias deve ser uma atividade onde as crianças se envolvam de forma a sentirem

prazer e, em simultâneo, contribua para a sua formação, no sentido de as conseguir fazer ir para além daquilo que está escrito, ao invés de ser apenas uma atividade rotineira de forma fixada. À medida que ouvem a narrativa, são vivenciadas uma série de emoções ou mesmo inquietações, “(...) narrador e ouvintes saem da realidade comezinha do dia-a-dia para entrar num outro mundo. (...) A palavra converte a ideia em realidade, é o fenómeno que parece aparecer no espírito de quem ouve o conto. (...) narrador [e] ouvintes participam na criação.” (Traça, 1992, pp.42 e 143).

Por seu turno, e nesta mesma linha, Cavalcanti (2006, p. 22), especifica que este não deve ser um momento transformado numa cartilha pedagógica, deve antes, albergar a criança na sua integridade. A criança deve sentir satisfação, da mesma forma que sente quando brinca. É então, um momento de procura de sentido para o que a rodeia e que toca “(...) na dualidade que existe em cada palavra, em cada pessoa.” (Cavalcanti, 2006, p. 22).

Após a análise dos pareceres das autoras, pareceu-nos então, inegável a grandeza e complexidade dos aspetos com que se joga na hora de ouvir uma história. Podemos inferir que não se trata apenas de um momento de escuta, mas de algo que dá oportunidade, à criança, para abrir as portas da sua imaginação, onde ela se poderá confrontar com os seus ideais, perceber o que a rodeia, dar sentido à sua existência. No fundo, leva-a, mais do que confrontar, a partilhar, refletir sobre os seus sentimentos, sensações, (re)conhecer a si e aos outros, experimentando outros contextos, outras realidades, através de uma viagem, para um mundo, onde tudo é possível. “(...) [Assim,] configura-se como espaço pedagógico com especial poder: perpetuar ideias e comportamentos ou transformar pessoas e contextos. Libertar ou condicionar.” (Cavalcanti & Blanchard, 2014, p. 31).

É certo que são vários os géneros literários que poderão ser utilizados na hora do conto. Porém, é do nosso interesse o foco nos contos tradicionais, mais especificamente os contos de fadas, aqueles que passam de boca em boca, de geração em geração, incutidos de valores morais e éticos, mensagens e críticas sociais. São estes os contos que “(...) instruem, educam e divertem, que são os três mais altos objectivos que pode alcançar toda a verdadeira obra de arte” (Guerreiro, 1955, citado por Traça, 1992, p. 87). Nesta sequência, surge o próximo capítulo, que pretende elucidar o leitor sobre esta forma narrativa.



## 2. O CONTO: UMA HISTÓRIA DE E PARA GERAÇÕES

Antes de mais, consideramos necessário esclarecer o que se entende por conto. De acordo com Traça (1992, p. 28) “O conto (...) é veículo transmissor de conhecimento, (...) cujo fio não deve ser cortado ao passar de geração em geração.”. Deste modo, é uma forma de transmitir valores culturais, levantado, segundo a mesma autora, interrogações do fórum social e emocional, como o nascimento, o casamento, a velhice, a morte e o amor, a desconfiança, o ódio, a alegria, felicidade e amizade, respetivamente. Estabelecendo, para isso, oposições, por exemplo, entre o bem e o mal, a pobreza e a riqueza ou o êxito e o fracasso (Traça, 1992, p. 28).

Por seu lado, tentando criar uma definição, Bastos (1999, p. 65) afirma tratar-se de “Narrativas que incluem personagens humanas ou animais que falam e uma estrutura directa com um desfecho que aponta claramente para o certo e o errado. *Folktales* estão mais associados a pessoas comuns, animais falantes e sabedoria convencional, enquanto as *fairy tales* estão associados sobretudo ao mágico e à realeza.”

De entre muitas estruturas que foram sendo propostas para esta forma narrativa, destacamos a de Larivalle que contempla os cinco momentos fundamentais que se poderão encontrar na leitura de um conto:

“Estado Inicial (...) [em que há a] apresentação das situações e das personagens”; “Perturbação (...) [onde] Surge uma força perturbadora, um problema, que vem romper as situações estáveis anteriormente existentes.”; “Transformação (...) [sendo esta] uma força dirigida em sentido inverso [que] procura resolver o conflito. (...) agente que, pela sua ação, provoca uma mudança da situação anterior, [sendo] considerado o herói.”; “Resolução (...) [onde existe uma] (...) nova situação criada pela acção do herói, em que as respostas são encontradas e/ou os problemas são resolvidos. [Podendo] ser decisiva ou não; neste caso haverá lugar a novas sequências (...) ” e “Estado Final (...) [onde se dá um] equilíbrio terminal; (...) pode consistir quer na confirmação do estado inicial, quer na sua inversão.” (Lopes, 1987, citado por Bastos, 1999, p. 69).

Já explicitado o que se entende por conto e que momentos poderão nele ser encontrados, consideramos pertinente que o leitor perceba, que estes se podem agrupar em categorias narrativas. Desta forma, na classificação de Simonsen (1984, citado por Bastos, 1999, p. 70), entre muitas outras que foram sendo propostas, os contos podem ser classificados em maravilhosos, de animais, faceciosos, etiológicos, morais ou fisiológicos, acumulativos ou de repetição ou contos de mentira.

No entanto, será do nosso interesse o foco nos contos maravilhosos. Estes incorporam personagens do imaginário com função simbólica, como os ogres, as fadas, feiticeiras, gigantes ou duendes, entre outros (Bastos, 1999, pp. 70-71 & Gillig, 1999, citado por Cavalcanti, 2005, p. 26). Ainda no que se refere a estes contos, eles tratam de dilemas existenciais, como o amor, o medo da morte, a dor, no entanto, com a existência de uma solução final dos conflitos. Assim, as personagens vão passando por uma série de controvérsias que se convertem num final feliz. Desta forma, ensina que todos os problemas, dilemas ou perigos podem ser ultrapassados se forem encarados com firmeza (Bettelheim, 1976, citado por Traça, 1992, pp. 28-29; Bettelheim, 1985, citado por Bastos, 1999, p. 80 & Cavalcanti, 2005, p. 20).

Neste sentido, defendemos o acesso a este género literário, pois permite à criança, vivenciar e experienciar uma série de estados emocionais, e dá-lhe a oportunidade de ver refletidos/espelhados os seus problemas e perturbações, fornecendo-lhe, em simultâneo, as soluções que procura para ultrapassar as suas próprias inquietações, angústias, incertezas, dúvidas. Por outro lado, pelo invés dos contos de fadas, existe a possibilidade de trabalhar ou aprofundar temáticas e/ou assuntos de forma natural, sem que a criança tome consciência de que o está a fazer. Portanto, toca-se em questões existenciais, sem que seja necessário adotar uma postura rígida ou uma pedagogia tradicional, pois os indivíduos encontram-se de tal forma envolvidos que, espontaneamente, partilham os seus sentimentos, ideias e conseguem estabelecer um paralelismo entre o mundo imaginário e o real.

Por outro lado, ainda no que se refere às personagens destes contos tradicionais, Bastos (1999, p. 71) afirma que comportam características marcantes, de fácil identificação, pois ou são boas ou são más e ainda faz distinção, destacando entre elas, os animais e as personagens humanas, encontrando-se nas primeiras, geralmente, a oposição entre a pequenez e a capacidade de sobrevivência e nas segundas representada "(...) a luta do indivíduo contra os infortúnios, contra o mal, contra uma parte de ele próprio (...)", aspetos estes que iremos ver mais pormenorizadamente no capítulo que se segue, pela perspetiva de Bruno Bettelheim (1985).

Por fim, os cenários que estes integram, são lugares oníricos, vindos de um mundo imaginário, que nos transportam para uma outra dimensão, para um tempo que não é real, "(...) desde o castelo, ao quarto, uma arca ou uma caixa. Esse espaço fechado é um lugar de segurança, de refúgio e proteção (...)" (Bastos, 1999, p. 71).

É assim, nesta sequência que surge o próximo capítulo, que terá como intuito perceber o que se entende por desenvolvimento socio-afetivo e de que forma e em que medida estes contos refletem a sua importância no e para o desenvolvimento das crianças.

### 3. A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIO-AFETIVO

Importa iniciar este capítulo esclarecendo, primeiramente, o leitor sobre o que se entende por emoção, sentimento e afetividade, pois apesar de termos que, na prática, se relacionam entre si, apresentam em contrapartida conceitos distintos.

Deste modo, as emoções assumem-se como respostas a acontecimentos e são caracterizadas pela sua curta duração, sendo passíveis de observação. São, portanto, como define Damásio (2000, p. 56) “(...) dirigidas para o exterior e (...) públicas (...)”.

Este mesmo autor ainda especifica, distinguindo “emoções primárias ou universais”, “emoções secundárias ou sociais” e “emoções de fundo. As primeiras estão presentes desde o nascimento e compreendem a alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão. As segundas são apreendidas ao longo da vida tais como o ciúme, a vergonha, a culpa ou o orgulho. Por último, as terceiras como são exemplos a tensão, calma, bem-estar ou mal-estar, são possíveis de descobrir se observarmos a linguagem corporal como “(...) a velocidade e contorno de movimentos, com modificações mínimas na quantidade e velocidade dos movimentos oculares e no grau de concentração dos músculos faciais.” (Damásio, 2000, pp. 72-73).

Por sua vez, Goleman (2009, p. 117) corrobora o afirmado por Damásio (2000), acreditando que as pessoas têm dificuldade de expressar as suas emoções por palavras, contudo isso é visível através da linguagem não-verbal, como é exemplo movimentos corporais, mais especificamente, os gestos, expressões faciais ou até mesmo a voz.

Por outro lado, os sentimentos distinguem-se das emoções por serem de longa duração e por assumirem um caráter mais íntimo, não sendo, portanto, exteriorizadas. Especificando, “É através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções (...) iniciam o seu impacto na mente.” (Damásio, 2000, p. 56).

Recapitulando o elucidado até então,

“(...) o termo *sentimento* deve ser reservado para a experiência mental e privada de uma emoção, enquanto o termo *emoção* deve ser usado para designar o conjunto de respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são publicamente observáveis. (...) o que significa que não pode observar o sentimento noutra pessoa, enquanto pode observar um sentimento em si próprio quando, enquanto ser consciente, tem a percepção dos seus próprios estados emocionais.” (Damásio, 2000, p. 63).

Por fim, de acordo com Amaral (2007, p. 2) podemos compreender vida afetiva ou afetividade como “(...) o conjunto de todos os nossos sentimentos, emoções, humores, paixões, sejam eles negativos ou positivos.”. Portanto, depreendemos que o termo “afetividade” se encontra estereotipado na sociedade, pois não raras vezes este é visto como um conjunto de atitudes ou comportamentos exclusivamente benéficos que não pode, por conseguinte, comportar sentimentos ou emoções negativas, como o ódio ou a raiva.

Em síntese, debruçando-nos nos autores anteriores, podemos então compreender que os sentimentos que criamos podem ser despertados pelas emoções que algo ou alguém nos provocaram. Por sua vez, parafraseando Damásio (1994, p. 153) as emoções, sejam elas primárias ou secundárias interferem na afetividade, pois uma diminuição destas conduz a uma manifestação mais limitada da afetividade. Portanto, como referimos no início do capítulo estamos perante termos que se encontram interligados, chegando mesmo a encontrarem-se dependentes uns dos outros.

É inevitável abordar a afetividade sem remontar a Jean Piaget (1896-1980), pois este foi um dos pioneiros no estudo desta temática. Tinha uma posição bastante clara e defendia a indissociabilidade entre cognição e afetividade. Neste sentido, afirmou que “(...) a afetividade é a gasolina que impulsiona o motor da cognição; um não funciona sem o outro.” (Piaget, 1896-1980, citado por Amaral, 2007, p. 9). Por conseguinte, concordamos com Amaral (2007, p. 9) quando afirma que isto “(...) confirma que sem afetos não há motivação, não há interesse e, portanto, não há aprendizagem.”.

Agora, tendo em conta que o nosso foco é a afetividade e que esta engloba sentimentos e emoções, julgamos relevante perceber por que razão estes devem ser valorizados e em que medida interferem nos nossos comportamentos, nas nossas relações interpessoais e por conseguinte influenciam a nossa vida.

Neste sentido, mais uma vez, após o estudo de autores como Damásio (2003, pp. 162-169), conseguimos verificar que os sentimentos e as emoções assumem um importante papel no nosso comportamento social, mais concretamente influenciam diretamente a nossa capacidade de decisão em determinadas situações, nomeadamente durante as nossas relações de amizade. Especificando, guardamos todas as emoções e sentimentos, sejam positivos ou negativos, que acompanharam os momentos e experiências de vida que tivemos no passado, assim como também guardamos todas as soluções para um certo problema que tenhamos experienciado.

Deste modo, adquirimos uma bagagem que nos permite ter a capacidade de comparar o nosso passado às vivências do presente. Mais, mediante o que fomos guardando, conseguimos antecipar o futuro e orientá-lo, lidando com o mesmo de forma benéfica.

“Por si só, as emoções e os sentimentos não têm qualquer bola de cristal que lhes permita ver o futuro. Mas, quando uma emoção ou um sentimento são desencadeadas num contexto apropriado, a sua presença <<prevê>> aquilo que de bom ou mau se poderá passar num futuro distante.” (Damásio, 2003, p. 171).

Porém, para que os sentimentos possam realmente influenciar futuramente é necessário ter consciência deles. Apontando neste mesmo sentido, Goleman (2009, pp. 117-133) afirma que as crianças só adquirirem empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro, saber como eles se sentem, por conseguinte, gerir os seus relacionamentos interpessoais, se tiverem autoconsciência do que sentem, capacidade de controlar os seus impulsos e expressar as suas emoções. Mais concretamente, aproximadamente aos dois anos e meio, começam a ter consciência que a dor de terceiros é diferente da sua e iniciam a aquisição da capacidade de gerir as próprias emoções:

“(...) ser capaz de esperar sem se pôr a chorar, de argumentar ou pedir para conseguir aquilo que quer em vez de usar a força bruta – mesmo que nem sempre opte por servir-se desta capacidade. A paciência surge como alternativa às birras, pelo menos ocasionalmente.” (Goleman, 2009, p. 133)

Por outras palavras, iniciam o desenvolvimento da sua resposta empática, através da observação e imitação de outros e simultaneamente ajudando alguém que se encontra triste. É precisamente neste ponto do seu desenvolvimento que as crianças se diferenciam uma das outras mediante a forma que são educadas.

O mesmo autor (2010, pp. 203-204) ainda acrescenta que a partir dos quatro anos a criança domina as suas ligações sociais, começando a perceber que existem pensamentos, perspetivas e objetivos diferentes dos seus, portanto, a sua empatia aproxima-se da do adulto, apesar de só futuramente ser aperfeiçoada.

Posto isto, podemos depreender, inequivocamente, que as dimensões afetiva, emocional e sentimental interferem na vida da criança, sobretudo na esfera social. A capacidade de controlar e gerir as suas emoções, o conhecimento dos seus sentimentos assim como o desenvolvimento da empatia são a chave para relacionamentos saudáveis, para que a criança consiga conhecer-se a si e compreender e respeitar também o outro.

Tendo em conta o impacto destas dimensões na criança, que é um ser em desenvolvimento neste campo e que esse desenvolvimento depende da educação que lhe é dada, como já referimos, podemos inferir que é sobremaneira importante a educação emocional desde a infância, no sentido de trabalhar para o entendimento destas dimensões e desenvolver competências e habilidades socio-afetivas. Só assim, a criança se poderá formar na sua totalidade e conseguirá integrar-se socialmente, sem se tornar num adulto insensível ao que o rodeia.

“É nesta base que as <<aptidões pessoais>> amadurecem. São estas as competências sociais que explicam o êxito no trato com terceiros; os défices nesta área conduzem a uma inépcia no mundo social ou a repetidos desastres interpessoais. É precisamente a falta destas capacidades que pode levar mesmo [ao fracasso] nas suas relações, aparecendo como arrogantes, antipáticos ou insensíveis. Estas aptidões sociais permitem-nos programar um encontro, mobilizar e inspirar outras pessoas, ter bons relacionamentos íntimos, persuadir e influenciar, pôr os outros à vontade.” (Goleman, 2009, p. 134).

Agora, após discussão sobre alguns termos, conceitos e teorias que julgamos essenciais perceber, é momento de nos inclinarmos sobre o foco principal deste capítulo e, portanto, especificar de que forma os contos podem interferir neste desenvolvimento socio-afetivo da criança.

Segundo Albuquerque (2000, pp.15-16), nem sempre as potencialidades dos contos maravilhosos foram reconhecidas como sendo promotores, na criança, do desenvolvimento da linguagem e da compreensão do mundo que a rodeia. Maria Montessori foi a prova disso, quando focou, precisamente o contrário:

“(...) Longe de preparar a criança para a vida, os contos de fadas contribuíram para afastar de uma visão saudável da realidade circundante (...) [incentiva] as crianças a acreditarem em explicações fantasiosas e ocultistas das coisas e da vida (...)” (Albuquerque, 2000, p.16).

No entanto, parece-nos contraditório que esta pedagoga, com grande influência no campo educacional, tenha sido movida pela corrente da época. Mas, com certeza, não terá sido a única a partilhar dessa visão, pois Bettelheim (1985, citado por Bastos, 1999, p. 81) elucida-nos para este mesmo facto:

“As pessoas mal informadas sobre o conto de fadas vêm [no seu] final [feliz] a satisfação de um desejo infantil irrealista e escapa-lhes completamente a importante mensagem que é dirigida à criança. Estes contos dizem que, através da formação de uma verdadeira relação interpessoal pode escapar à angústia da separação que a persegue. (...) Mais: a história diz-nos que este final não se torna possível (tal como a criança deseja e acredita) se uma pessoa se agarra à mãe eternamente. Se tentarmos escapar à angústia da separação e da morte agarrando-

nos desesperadamente aos nossos pais, acabaremos por ser cruelmente postos na rua (...).”

Contudo, hoje, sabe-se que é através do livro, das histórias lidas ou contadas, a criança desperta o seu imaginário. Mas não só, o livro pode ser um poderoso instrumento com função pedagógica e os profissionais de educação, como contadores de histórias, têm uma quota de responsabilidade, pois são eles quem têm o poder de selecionar a história a ser contada, e estes, selecionam-na, tendo em conta, não apenas o contexto e o seu público-alvo, mas também as suas experiências. (Cavalcanti, 2014, p. 32). No fundo, é nas suas mãos que se encontra “(...) a construção da infância de cada indivíduo.” (Cavalcanti, 2014, p. 32).

Caminhando neste mesmo sentido, Viera (2009, pp. 9-16), defende que é através do contador de histórias que as crianças vão criando proteções, comportamentos e modelos. Explica ainda, que podem não compreender muitas palavras presentes nos contos de fadas, “(...) mas sentem a beleza e a sua musicalidade, guardam-nas como mistérios ou, curiosas, questionam o seu significado.”. É aqui, que julgamos, que o contador de histórias, mais uma vez, terá um importante papel neste sentido. A forma como pronuncia as palavras, a entoação que lhe dá, a expressão e os gestos que lhe acrescenta, contribuirão amplamente para os sentimentos que serão despertados nas crianças e até mesmo influenciar a sua postura face à história escutada.

Por seu turno, Bastos (1999, pp. 63-64) também reflete sobre a importância dos contos tradicionais na escola, sugerindo-os como um meio para favorecer a interação com a família, pois esta poderá ser convidada a contribuir com um depoimento vivo para a propagação deste género literário.

Não apenas está comprovada a importância dos contos como também a necessidade/vontade que as crianças sentem em ouvi-los. Segundo Cavalcanti e Blanchard (2014, p. 29), as crianças, sobretudo as mais pequenas, estão sedentas de conhecer e compreender o mundo que as rodeia, o mundo em que vivem. Carecem assim, de ver os seus medos e desejos refletidos nas personagens das histórias, para conseguirem superar os obstáculos que se encontram a vivenciar, saber como devem atuar para conseguir o tão desejado final feliz. Nesta sequência, serão os contos que as ajudarão neste sentido, pois são “(...) instrumentos que ampliam a sua imaginação, [dando-lhes] imagens que as [ajudam] simbolicamente a interpretar, compreender e dominar a realidade.” (Cavalcanti & Blanchard, 2014, p. 29).



Tendo em conta o já referido nos capítulos anteriores, relativamente aos contos de fadas: tocam em questões da vida, torna-se fácil perceber que, sendo a criança um ser em desenvolvimento, mais especificamente ao nível emocional e social, necessita de partilhar, expressar, confrontar o que lhe provoca desconforto ou desassossego. Encontra-se sedenta de solucionar os seus conflitos internos e este género literário é um poderoso veículo para atingir essa finalidade, como defende Cavalcanti (2005, p. 18), estes podem contribuir para a formação do indivíduo, indivíduo este que se encontra em fase de reflexão sobre si, sobre as pessoas à sua volta e a sociedade no geral. Porém, é certo que a criança só conseguirá esse conhecimento se, no momento da história lida ou contada, se encontrar a vivenciar o mesmo conflito, inquietação, o mesmo dilema apresentado. Só assim conseguirá identificar-se com todo o enredo e experienciará verdadeiramente todos os acontecimentos narrados, revendo-se e sentindo-se na pele das personagens que os vivem. Eles terão “(...) que nos [dizer] respeito. Que de alguma maneira nos [fazer] olhar para dentro e encontrar um sentido ou significado para a vida.” (Cavalcanti, 2005, p. 37).

A criança vai fazendo uma leitura/interpretação do mundo, desenvolve-se interiormente, abre portas para o seu autoconhecimento, constrói os seus valores morais e éticos, o seu vocabulário, apropriando-se de novas palavras e tem oportunidade de partilhar o que sente. Mata (2008, p. 78) aponta neste mesmo sentido, “(...) proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências.”. Em concordância, Traça (1992, p. 77) e Vieira (2009, p. 26) ainda acrescentam que a vontade de aprender a ler encontra-se na base de ouvir contar uma história e mesmo de manusear um livro, pois, na criança, cresce a vontade de saber o que nele está escrito.

No que concerne ao seu desenvolvimento psicológico, a criança no pré-escolar já se encontra também predisposta para escutar uma história, mais do que isso necessita ouvi-la. Ora vejamos, de acordo com Piaget, as crianças no pré-escolar, encontram-se no egocentrismo, e esta “(...) linguagem egocêntrica guarda muitas relações com as fórmulas repetitivas, rimadas, ritualistas, que uma boa parte dos textos orais contém (...)” (Traça, 1992, p. 115). Por outro lado, nesta etapa do desenvolvimento, o jogo simbólico assume-se como uma atividade da criança. Nesta sequência, encontrasse mentalmente preparada para desenvolver o seu próprio mundo e avançar para uma fase superior. Fase esta que será passível de atingir através analogias entre os contos, que possuem mecanismos de função simbólica, e o seu pensamento (Traça, 1992, p. 115), pois “As descobertas essenciais para a condição humana – a vida, a morte, o trabalho, a amizade, o amor, o sofrimento (...)” (Traça,

1992, p. 115) vão sendo decifradas aos poucos pelo seu intelecto através dos jogos simbólicos propostos pelos contos.

Desta forma, os contos sejam eles maravilhosos ou não, contados em boas condições, ou seja, com uma preparação do espaço, forma de leitura e exploração adequadas, têm um papel essencial para a criança como futuro leitor, dando um forte contributo no sentido de lhes “(...) instalar (...) um horizonte de esperança perante os textos (...) que os transformará mais tarde em leitores capazes de se interessar pela literatura tradicional e de se adaptar às modificações que a renovam.” (Traça, 1992, p. 116).

As crianças, no seu processo de iniciação à leitura atribuem dupla simbologia às palavras escritas, assumindo-se estas como aceleradoras das suas expectativas. Nesta linha, Diaz (2009, citado por Cavalcanti, 2014, p. 24) afirma que “Os contos permitirão desenvolver a linguagem, a inteligência, a compreensão leitora, a criatividade e as relações sociais, personalidade, promovendo a autoestima. Ler ou contar histórias às crianças é um ato de amor.”. Do mesmo modo, Traça (1992, p.121) é apologista do valor formativo que o livro comporta no mundo infantil, tanto a nível linguístico, como intelectual, social ou afetivo. Porém, é do nosso interesse, o estudo destes dois últimos. Desta forma, iremos procurar compreender de que forma poderá a criança desenvolver a sua capacidade social e afetiva através da hora dedicada à escuta de histórias.

Agora, e partindo da velha máxima proferida por Albert Einstein: “Se quer que os seus filhos sejam brilhantes, leiam-lhes contos de fadas. Se quer que sejam ainda mais brilhantes, leiam-lhes ainda mais contos de fadas” (Unda, 2010, citado por Cavalcanti & Blanchard, 2014, p. 29) e como já foi sendo mencionado em pontos anteriores, é do nosso interesse debatermos este tipo de contos, por fatores já referidos e pelo facto de o ouvinte infantil contactar com os mesmos desde tenra idade, tanto pela voz de familiares, como professores ou educadores. Deste modo, e tendo-os como base, analisaremos a forma como estes contribuem, especificamente, para o desenvolvimento social e afetivo na infância.

De acordo com Bettelheim (1985, citado por Bastos, 1999, pp. 79-80), é próprio dos contos de fadas exhibir um dilema existencial, de forma simplificada, uma vez que as personagens apresentam características bastante delimitadas e os pormenores são suprimidos, a não ser que sejam realmente essenciais. A moralidade não passa pelo triunfar do bem, mas antes pela simpatia que o herói transmite à criança, que faz com que esta se identifique com todos os obstáculos superados por ele. Desta forma, vai imaginando que “sofre” ou celebra cada vitória, em conjunto com o herói e, é isto que

esculpe nela a moralidade. Por outro lado, as personagens, como já tem sido referido, não são boas e más em simultâneo, como acontece na realidade com o ser humano, isto facilitará à criança perceber a diferença entre estes dois opostos. Ainda nesta linha de pensamento, o autor acredita que a criança se identificará mais rapidamente com uma personagem, quanto mais simples e boa ela for, no entanto essa identificação não será pela bondade que apresenta, mas por o que de positivo desperta nela. Assim, a criança toma a sua decisão de ser boa se a personagem com que se identificou for boa, pois a interrogação que coloca a si própria é: <<Com quem quero ser parecido?>>

Para além disto, o herói dos contos de fadas, geralmente, faz um caminho sozinho, recebendo apenas auxílio de elementos primitivos, como animais ou árvores, o que por si transmitirá à criança que mesmo se sentindo desamparada, assim como os heróis, também receberá ajuda. (Bettelheim, 1985, citado por Bastos, 1999, p. 81).

O mesmo autor distingue contos de fadas amorais, que como o próprio nome indica, não têm a moralidade como objetivo principal, mas da mesma forma como acontece com os contos morais, focam um problema existencial, pois transmitem a possibilidade de se conseguir ser bem-sucedido na vida (Bettelheim, 1985, citado por Bastos, p. 80). Ainda mais, alerta-nos para o ensinamento das uniões afetivas com outra pessoa:

“(...) atingimos a suprema segurança emocional e conseguimos as relações mais permanentes que estão ao nosso alcance; e só isto pode dissipar o medo da morte. Se encontrarmos o verdadeiro amor adulto, diz-nos também o conto de fadas, então não precisamos de desejar a vida eterna. Isto é sugerido por outro final: <<eles viveram por muito tempo, felizes e contentes.>>”. (Bettelheim, 1985, citado por Bastos, p.81).

Cavalcanti (2005, p. 20) entra em concordância com o autor anterior, e acredita que a criança a quem se conta este género narrativo, consegue confrontar-se com o seu interior, reconhecendo-se nas características positivas ou negativas presentes nas personagens, o que conseqüentemente lhe desafia a sensibilidade e afeto. Afirma igualmente que “(...) contar histórias para crianças, vai muito mais além de diverti-las porque toca em questões essenciais da existência.”. Nesta linha, crê que a simbologia contida nos contos oferece experiência afetiva de uma diversidade de sentimentos e é um meio para as crianças conseguirem refletir e conhecer-se a si próprias. Porém, duvida que consigam transformá-las psicologicamente ou incorporar-se nas suas personalidades, mas faz a criança viver sentimentos que conduzam, futuramente, a formar um indivíduo generoso e disponível para amar. (Cavalcanti, 2005, pp. 40-41).

Contrariamente ao que defende Cavalcanti, Traça (1992, p. 85) acredita que a formação da personalidade, do caráter da criança, depende, para além da família e amigos, dos contadores de histórias. No entanto, é visível um consenso entre as autoras, no que se refere ao poder que as palavras têm sobre o indivíduo, estas “(...) educa[m] a sensibilidade (...) as palavras transportam-nos, transformam-nos (...)” (Traça, 1992, pp. 75-77).

Como já vimos, as histórias tradicionais contêm uma mensagem, transmitem valores éticos ou morais produzidos por uma sociedade e pelos escritores. Ensinam assim, valores essenciais para a convivência em comunidade, sendo agentes de um processo de socialização através da oralidade. Nelas estão contidos diversos comportamentos, como os evitáveis e os desejáveis, oferecendo, assim à criança a forma como deve atuar perante as situações, dando-lhe respostas para os seus problemas pessoais. (Albuquerque, 2000, p. 17; Cavalcanti, 2014, pp. 25-40 & Traça, 1992, pp. 25-43).

Desta forma, se pensarmos que qualquer ser humano se encontra inserido num contexto e conseqüentemente vive em constante interação social, expressa-se através da linguagem, sendo esta um agente fundamental para a interpretação e entendimento de diversas experiências humanas e que, por sua vez, a criança entre neste meio através das histórias contadas (Cavalcanti, 2014, pp. 21-39). Em simultâneo, se juntarmos a isto as características dos contos de fadas, referidas no capítulo e parágrafo anterior, torna-se simples, para o leitor, perceber que o ouvinte infantil, para além de desenvolver a sua expressão oral, irá, através da entrada no imaginário, estabelecer uma comparação entre os contos e o mundo real, o que lhe irá fornecer hipóteses para conseguir explicar o que o mundo que a rodeia, o que não conseguiria por si só. (Albuquerque, 2000, p. 15; Bettelheim, 1985, citado por Bastos, 1999, p. 77; Cavalcanti, 2014, p. 24; Traça, 1992, p. 75 & Vieira, 2009, p. 18). Conseqüentemente, “Os contos ouvidos em criança irão influenciá-la futuramente nas escolhas que faz e nas suas preferências que estão relacionadas com contextos familiares, sociais e culturais.” (Cavalcanti, 2014, p. 32).

Ainda, mais do que influenciar a criança, ajudar a interpretar o mundo e a perceber alguns dos seus conflitos internos, os contos fornecem respostas a questões que ninguém se sente capaz de responder. No pré-escolar, as crianças encontram-se ávidas de respostas, questionando, muitas vezes, sobre aspetos que nenhum adulto tinha antes refletido, aspetos que são simplesmente dados como certos. Por esta razão,

“Muitos dos adultos que lidam com a criança nem sempre fornecem respostas satisfatórias, e, ou constroem muros de incompreensão e de

silencio, ou manifestam uma indiferença pouco propícia ao esclarecimento (...) Mas o conto sabe para onde vai a lua quando não a vemos, sabe quanto tempo dura a eternidade, sabem porque que os elefantes têm uma tromba. A tradição oral proporciona de uma forma poética e estilizada, elementos de resposta a questões sobre a causa das coisas, a origem de certos comportamentos, fornece receitas para crescer. Esclarece, por exemplo, porque é que os cães e os gatos são inimigos (...) porque é que a água do mar é salgada.” (Traça, 1992, p. 86).

Posto isto, torna-se simples perceber a forma como os contos tocam em questões de afetividade e socialização, que inevitavelmente farão desenvolver no ouvinte infantil esses dois aspetos. “O conto – seja satírico, moral, etiológico ou distractivo – pode ter uma elevada função pedagógica: para o desenvolvimento da imaginação e da observação, e da memória das crianças, além do aumento dos conhecimentos e da experiência (...)” (Soromenho & Soromenho, 1984, citado por Traça, 1992, p. 87).

## 4. SEGREDOS PARA CONTAR HISTÓRIAS

Já inegável o poder que um contador tem nas suas mãos, a importância de contar uma história no desenvolvimento da criança e tendo em conta que “(...) a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura.” (Mata, 2008, p. 79), pareceu-nos pertinente ver respondida a questão: <<Que estratégias utilizar na hora de contar uma história?>>, que se prenderá e dará seguimento ao último capítulo da nossa fundamentação teórica – “A dinamização da hora do conto: Os dispositivos pedagógicos”.

Antes de mais, contar histórias trata-se de uma arte. É necessário perceber, que qualquer pessoa poderá contar uma história, mas nem qualquer pessoa conseguirá prender os seus ouvintes. Um contador de histórias assume assim, um papel fundamental na hora de contar ou ler uma história, Leggett, (1988, citado por Traça, 1992, p. 137) afirma que “Contar histórias é uma obra de arte, tal como compor música ou pintar um quadro, e admirá-la quando é bem-feita.”. Desta forma, julgamos ser inegável que um bom contador conheça, com todo o significado que a palavra comporta, a história que irá contar, pois continuando a analogia acima mencionada, “(...) ninguém consegue descrever um quadro que não viu, tocar uma música que não conhece, interpretar o que não compreendeu. Ninguém pode dar aquilo que não tem.” (Traça, 1992, p. 137).

De igual forma, Morais (1997, citado por Cavalcanti & Blanchard, 2014, p. 31), defende:

“Não se pode esquecer que os contos são literatura, são arte e como tal têm como primeira função a estética e, por isso pressupõem a leitura prazerosa, a leitura por fruição. O poder do texto literário consiste principalmente em fazer viver a liberdade, a capacidade de voar e, por isso, aquele que ensina a ler, ensina a técnica do voo (...)”

Respondendo agora à questão formulado no início do nosso capítulo, existem um conjunto de técnicas que poderá estar na base de um bom contador de histórias. Já referimos que nem todo o contador consegue prender o seu auditório, mas o que poderá ser feito então, para colmatar este aspeto?

Antes de mais, cada história é uma história, portadora de características próprias, características que as distinguem e que o contador deve dominar, interiorizar, tê-la como

sua, “(...) o contador necessita de assimilar a história e de se apropriar do texto como se ela fizesse parte de si mesmo, da sua verdade, pois quem conta deve estar disponível de corpo e alma (...)” (Cavalcanti, 2006, p. 37) e, para isso é necessário escolher uma história que lhe diga algo, que lhe provoque e desperte emoções, sentimentos. Nesta perspectiva, a mesma autora defende que o repertório deverá estar identificado e intimamente ligado com o contador, para que este consiga “(...) realizar um trabalho de artista (...) embora seja capaz de se tornar corpo, emoção e transcendência através do contador.” (Cavalcanti, 2006, pp. 37-38). É certo que isso nem sempre acontece, contudo, julgamos que um bom contador de histórias deverá ser capaz de fazer transparecer, em cada palavra, o seu envolvimento, o seu entusiasmo, tentar “[tirar] prazer da sua narrativa, [procurar] que ela o interesse, se puder, e, se não puder, [fazer] de conta, até que o esforço honesto traga por si próprio a disposição (...)” (Bryant, 1981, citado por Traça, 1992, p. 140). Só assim, conseguirá chegar também ao ouvinte, só sentindo o que lê conseguirá captar verdadeiramente o público-alvo, pois é espelhando o prazer que sente na sua leitura, que irá fazer crescer, nas crianças, a curiosidade de conhecer o que está escrito em cada página virada e, conseqüentemente, despertar a sua vontade para aprender a ler, de acordo com Mata (2008, p. 79), “O envolvimento que sentirem e conseguirem transmitir nos momentos de leitura partilhada são um dos elementos essenciais para a formação de [futuros] leitores (...)”.

Ainda nesta ordem de ideias, Cavalcanti (2006, p. 38) e Traça (1992, p. 140) acreditam ser necessário conhecer um repertório abrangente, por forma a adequá-lo a um conjunto de critérios, para além da identificação, como o momento/ocasião, o espaço e o seu auditório. As autoras especificam a sua opinião defendendo, respetivamente, que as versões originais deverão ser conhecidas e que não se deverá escolher narrativas demasiado extensas.

É ainda necessário conhecer bem a história a contar, sem que isso seja sinónimo de memorização. É antes, dominar os momentos que a constituem, a sua estrutura, para que se crie um fio condutor, por forma a não se perder, não se quebrar, com recuos na narrativa, o ritmo da história contada. Como declara Traça (1992, p. 138), “O conhecimento e a assimilação da história deverão ser tão grandes que a história brote dos lábios como a água brote de uma nascente (...)”. Para que isto aconteça, deverá haver uma preparação prévia, onde deverá treinar, entre outras, pausas e alterações de voz. Ainda em concordância com esta autora, Mata (2008, p. 78) crê que “(...) ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade em participar nesta atividade.” Também Cavalcanti (2006, p. 38) entra em

concordância com o disposto anteriormente ao defender que previamente o contador deve praticar a linguagem corporal e, para além de dominar o referido, deve também “(...) desenvolver uma performance que o identifique (...) como um narrador específico, próprio e diferente dos demais.”.

Um outro aspeto prende-se com o vocabulário que deverá utilizar, este apesar de rico, deve ser compreendido pelo seu auditório. Assim, será de evitar palavras com sentido abstrato ou desconhecidas, sobretudo se se tratar de pequenos ouvintes, pois não conseguirão figurar e imaginar algo que desconhecem, o que conseqüentemente se tornará numa história sem significado. No entanto, não se poderá alterar a essência da narrativa, como é exemplo os diálogos característicos de algumas obras, sobretudo os “clássicos” (Traça, 1992, p. 138).

O ambiente assume também um papel fundamental na hora de contar uma história. Este deve ser agradável, por forma às crianças se sentirem confortáveis. Nenhum ouvinte conseguirá estar atento e completamente envolvido num ambiente desagradável, sobretudo, se estivermos perante destinatários infantis, pois a sua capacidade de concentração é mais reduzida. Assim, a luz certa, o silêncio, a disposição em semicírculo, e o contato visual, são fatores fundamentais para o sucesso de uma história. (Traça, 1992, p. 138-140).

Por seu turno, a abertura e fecho de uma história aparece-nos como outro ponto essencial para quem conta. É através da célebre frase “Era uma vez...” que as crianças são conduzidas à descoberta. É a chave que abre a porta para um outro mundo, para um espaço que dá lugar à imaginação. Com ela, o ouvinte sabe que uma longa viagem vai começar e, imediata e inexplicavelmente, vê-se paralisado, deixando-se ser guiado por uma voz que transporta mistérios a serem desvendados. Por outro lado, da mesma forma que a porta se abriu, também se irá fechar. É disso exemplo, a tão utilizada exclamação, “Vitória, vitória, acabou-se a história!”. Com ela, o auditório, rapidamente, é chamado a descer ao mundo real, como se uma voz ecoasse no seu ouvido para o trazer de volta, desprendendo e desfazendo todo o encantamento. Cavalcanti (2006, p. 38) e Traça (1992, p. 130) partilham desta visão, justificando, respetivamente, a sua importância: “(...) produzem efeitos que vão de um estado de suspense ao do maravilhoso, (...) traduzem o sentido de travessia, da passagem e da repetição renovada (...)”, “Ao ouvir a fórmula introdutória, os ouvintes ficam predispostos a prestar atenção, a escutar. (...) Para terminar (...) o contador [dissuade] os que teimam em ouvir.”. É assim, neste sentido, que surge o próximo capítulo, como forma de completar o referido até ao momento.



## **5. DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA DINAMIZAÇÃO DA HORA DO CONTO**

Dando sequência ao ponto anterior, surge o presente capítulo. Após explanados alguns segredos para se tornar num bom contador de histórias, parece-nos agora importante refletir sobre o quadro instrumental que porventura pode ser utilizado para que o momento de contar histórias seja mais enriquecedor para a criança, pois parafraseando Albuquerque (2000, p. 26), quando apenas são utilizados os livros para se contarem histórias, está-se a condicionar a imaginação da criança. Esta vê-se, automaticamente, obrigada a formar um quadro mental baseada no que observa das ilustrações.

Dito isto, é já do conhecimento geral que é prioritário dinamizar a hora do conto, recorrendo a uma diversidade de dispositivos pedagógicos. Por conseguinte, a criança, para além de expandir a sua criatividade, consegue encontrar motivação, prazer e, conseqüentemente, envolver-se verdadeiramente, por forma, a que o profissional de educação não "(...) [destrua] o significado de uma bela narrativa transformando-a numa cartilha pedagógica." (Cavalcanti, 2006, p. 22).

Retomando o mencionado no primeiro parágrafo existem recursos que poderão otimizar o momento de contar uma história, todavia ocorre questionar se todos eles são sobremaneira significativos, eficientes e conseguirão alcançar o pretendido pelo profissional de educação. Convém, por conseguinte, esclarecer o que se entende por dispositivo pedagógico. Bernstein (1990, citado por Leite & Pacheco, 1992, p. 104) defende que "O dispositivo pedagógico é entendido como uma forma especializada de comunicação", através do qual se justapõem poder e conhecimento; "(...) é medular para a produção, reprodução e transformação da cultura". Mais, "(...) visa tornar possível a apropriação e a atribuição de significados, por parte daqueles que aprendem, aos saberes, aos instrumentos, aos procedimentos e às relações que se estabelecem no âmbito de qualquer situação educativa." (Bernstein, 1997, citado por Trindade & Cosme, 2010, pp. 65-66).

Neste caso pretendemos também refletir sobre um conceito central neste trabalho que é o dispositivo de diferenciação pedagógica e, simultaneamente, distingui-lo de material didático, pois o primeiro não deve ser confundido com este último.

Segundo Stoer e Cortesão (1999, citado por Matos, 2000, p. 61) o material didático apresenta-se com a finalidade de

“(...) manter através do material a necessária fidelidade e selecção de conhecimentos científicos. (...)Desempenha um papel de concretizar os conteúdos do currículo oficial sobre a forma de um texto facilitador (...) dirigido ao aluno-tipo, em que o processo de ritmagem, simplificação e condensação já foi realizado.”

É, portanto, um instrumento de operacionalização no sentido de auxiliar e facilitar a compreensão dos conhecimentos científicos, contudo desconhecedor da diferenciação cultural. É um material que assenta numa visão homogénea, produzido para ser dirigido a um padrão de alunos/crianças, desvalorizando conseqüentemente as suas vivências, conhecimentos, dificuldades escolares, interesses e necessidades.

Em contrapartida, o dispositivo de diferenciação pedagógica é entendido como uma criação/ inovação do professor e/ou educador, por forma a conferir um rumo e um sentido à aprendizagem. É uma forma de abandonar a pedagogia tradicional, não descurando, em simultâneo, a intencionalidade pedagógica. No fundo, a adoção de uma postura conhecedora e consciente da heterogeneidade.

"(...) mais do que instrumentos metodologicamente bem concebidos e eficientes, trata-se portanto de materiais que decorrem de um quadro teórico bem explícito e que constroem, conscientemente, de acordo com uma intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento reflexivo e para a consciencialização dos direitos dos alunos." (Cortesão & Stoer, 1996, citado por Matos, 2000, p. 70)

Retomando Stoer e Cortesão (1999, pp. 60-70) são propostas educativas que pretendem construir uma ligação entre a cultura da escola e os alunos dessa mesma escola. Debruçando-nos nos autores, podemos, portanto, concluir que se tratam de materiais elaborados de forma consciente, que tem como finalidade contribuir para um desenvolvimento reflexivo da criança e, em simultâneo tornar as aprendizagens mais fáceis e prazerosas. No entanto, isto só será possível se o educador ou professor tiver consciência da heterogeneidade cultural dos seus alunos/crianças e que deverá responder tendo em conta essa diversidade.

Os mesmos autores especificam, apresentando como exemplos de dispositivos pedagógicos os seguintes materiais:

- O "código de não discriminação como dispositivo pedagógico" (Cortesão & Stoer, 1996, citado por Matos, 2000, p. 71);
- "(...) a construção de genealogias" (Cortesão & Stoer, 1996, citado por Matos, 2000, p. 71);

- "(...) o trabalho realizado a partir de histórias contadas por crianças" (Cortesão & Stoer, 1996, citado por Matos, 2000, p. 71);
- "(...) as próprias técnicas de investigação, especialmente aquelas identificadas com o trabalho etnográfico (como por exemplo, diários, genealogias, histórias de vida e outras técnicas biográficas)" (Cortesão & Stoer, 1995, citado por Matos, 2000, p. 71);
- "(...) o recurso aos jogos e brincadeiras" (Cortesão & Stoer, 1996, citado por Matos, 2000, p. 71).

Neste sentido, se nos apoiarmos nas considerações dos autores, relativamente ao material didático, parece-nos que este se afigura demasiado basilar, sobretudo, se pensarmos que o educador/professor deve descentralizar-se do seu microcosmo e centrar-se no da criança. Por outro lado, acresce ainda afirmar que os dispositivos de diferenciação pedagógica são materiais pensados minuciosamente, por forma a moldarem-se às crianças e não o inverso.

Relembrando agora o leitor que o nosso interesse são os dispositivos pedagógico como um instrumento a ser utilizado, exclusivamente, na dinamização da hora do conto, portanto, durante ou após a leitura de uma história, podemos afirmar, mais especificamente, que estes não só conseguem estimular e reforçar a viagem por um mundo imaginário, levando a criança a sentir e viver, de forma mais intensa todas as sensações transmitidas pelas narrativas, como, por outro lado, a ajudará na partilha e manifestação de todos os sentimentos e emoções que essa mesma narrativa lhe provocou. Como refere Trindade e Cosme (2010, p. 66),

“(...) propõem que (...) possam beneficiar do contacto com situações e instrumentos que podem constituir oportunidades de aprendizagem, na medida em que potenciam o diálogo, o confronto ou a interlocução entre os aprendentes, tal como eles são e não como se desejaria que eles fossem.”

Dando continuidade ao referido no início deste capítulo, existe uma série de dispositivos e/ou recursos pedagógicos que o profissional de educação se poderá servir na hora de contar uma história para proporcionar momentos de aprendizagem significativa. Consideramos pertinente expor alguns materiais a serem utilizados, contudo é importante referir que concordamos com Cortesão e Stoer (1996, citado por Matos, 2000, p. 71) quando afirmam que estes "(...) não constituem mais do que sugestões, pontos de partida que o professor terá de reconstruir e adequar constantemente aos grupos com quem trabalha.”.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 39) poderá então, ler-se o texto narrativo “(...) servindo-se de material diverso: livros com diferentes formatos e tipos, histórias gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens [ou] objetos reais (...)”.

Outra autora como Otte (2003, p. 7) sugere que a eficácia dos recursos pedagógicos depende sobremaneira da forma como são utilizados, todavia, não acredita na existência de uma fórmula onírica. Assim, acresce o flanelógrafo, como forma de ilustrar uma história; as transparências; os slides com imagens alusivas à história contada; encenações ou dramatizações; fantoches e elementos da natureza para utilizar como forma de ilustração nos contos de fadas. Poderão juntar-se a estes as músicas, sapatos, mantas ou tapetes, a indumentária, sombras ou outros objetos que profissional de educação considere enriquecer a história a contar.

Para além de todos os recursos que poderão ser utilizados, tendo em conta a definição apresentada inicialmente para “dispositivo pedagógico”, Cavalcanti (2006, p. 10-11) sugere a mala, pois esta trata-se de um objeto que comporta diversas formas artísticas: “(...) texto escrito, a música, o teatro, a pintura, a fotografia (...). [Através desta] as crianças são vistas como seres completos, nas suas diferenças que enriquecem, com as histórias de vida repletas de afetos.”.

Desta forma, indo ao encontro do já aludido por Albuquerque (2000), o uso do dispositivo pedagógico, é uma forma de não escolarizar em demasia o texto literário. Para além disso, a mala aparece com objetivo simbólico, é, geralmente carregada por alguém que viaja, logo alguém que carrega consigo inúmeras histórias, segredos para partilhar, assim como acontece com um livro que apresenta histórias com mistérios a serem desvendados (Cavalcanti, 2006, p. 23-34).

Em suma, trata-se, portanto, de uma forma, uma possibilidade de

“(...) trazer para o espaço pedagógico momentos de aprendizagem significativas, onde um novo mundo surge em cada mala que se abre. (...) no sentido de provocar momentos de partilha, e autodescoberta (...) pois o prazer de ler e de exercitar a linguagem esconde-se e ao mesmo tempo apresenta-se em algum lugar da alma, onde podemos ver verdadeiramente quem somos.” (Cavalcanti, 2006, p. 10-23).

## PARTE II – METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO

### 6. DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

#### 6.1 Cateterização do Grupo

O grupo-alvo da nossa investigação é constituído por dezanove crianças, das quais sete são do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

De uma forma geral, trata-se de crianças comunicativas, expressivas, energéticas e ativas, demonstrando, frequentemente necessidade de afetos e carinhos. São autónomas e demonstram-se participativas quando se envolvem nas atividades propostas. A maioria consegue expressar a sua opinião, justificando-a, chegando mesmo a possuir capacidade crítica e autocrítica (Cf. Anexos A e B). Por outro lado, demonstram, com frequência, comportamentos de apoio e entreaajuda (Cf. Anexo C).

Encontrando-se próximos do operatório concreto, já não é tão evidente o egocentrismo, porém, ainda existe e, esporadicamente, ocorrem conflitos durante as brincadeiras ou em outros momentos de socialização. Desta forma, conseqüentemente surge a ameaça de não brincar mais em conjunto ou de perda da amizade, como forma de advertir o colega por algo que tenha dito ou feito. Contudo, também é notório que a empatia começa já a desenvolver-se, o que os leva a conseguir gerir os seus próprios conflitos (Cf. Anexo D).

Encontrando-se na moralidade heterónoma, acreditam que todas as ofensas devem ser castigadas, a não ser que sejam eles os ofensores, o que, conseqüentemente leva a comunicar ao adulto atos negativos de outrem. Regra geral, reconhecem o erro e facilmente pedem desculpa aquando a intervenção do adulto.

Estão na fase da competição, gostando de participar em jogos que impliquem regras e um claro vencedor. No entanto, ainda lhes é difícil gerir a derrota. Gostam que lhes sejam atribuídos o sentido de responsabilidade, sobretudo, quando se trata de uma tarefa que seja, geralmente, da responsabilidade do adulto. Chamam, frequentemente, a atenção do adulto, para mostrar desenhos ou algo que realizam, esperando sempre ter um *feedback*.

Em situações de brincadeira, demonstram, claramente, preferências em termos de amizade, costumando agrupar-se em pequenos grupos e partilhar interesses em comum, especialmente o género feminino (Cf. Anexo E). As brincadeiras já são mais elaboradas e demoradas, conseguindo organizarem-se na sala e permanecer bastante tempo na área que selecionaram. Cumprem as regras (Cf. Anexo E), no entanto, por vezes, quebram-nas, quando levados pelo entusiasmo ou pelo espírito de grupo (Cf. Anexo F).

No que concerne à seleção das brincadeiras, não são muito marcantes as diferenças de preferências, entre género masculino e feminino. Ambos, selecionam o jogo simbólico, as construções, o desenho ou qualquer outra atividade.

Em relação à linguagem, esta já é fluente, proferindo frases, em média com treze a quinze palavras (Cf. Anexo F) e empregam também proposições. Contudo, circunstancialmente, ainda apresentam dificuldade em pronunciar corretamente algumas palavras, não sendo tão frequente a troca de tempos verbais, apesar de ainda ocorrer. Por outro lado, começam já a alargar o seu vocabulário, conseguindo empregar palavras novas (Cf. Anexo G).

Ao nível metalinguístico, as crianças deste grupo, apreciam canções, rimas, lengalengas, poesias e trava-línguas, tendo facilidade em memorizá-las e em analisar histórias, caracterizando e identificando as personagens, o tempo, espaço e ação (Cf. Anexo H).

Na expressão plástica, no que concerne à técnica do desenho, fazem a figura humana recorrendo aos pormenores como: olhos, pestanas, boca, nariz, cabelo, tronco, braços, mãos, dedos ou os membros inferiores. Contudo, ainda existem alguns aspetos anatómicos em falta, como são exemplos o pescoço e as orelhas. Conseguem colar, doseando a quantidade de cola a colocar, e recortar, pegando corretamente na tesoura, embora demorem o seu tempo a fazê-lo, salvo algumas exceções, que necessitam de ajuda para o fazer.

Por fim, no que respeita ao seu nível socioeconómico, podemos afirmar, de um modo geral, que o grupo se encontra inserido num seio familiar de um nível médio-alto a alto.

## **6.2 Caraterização do Meio Envolve**

Na educação pré-escolar, para que seja possível dar respostas adequadas às necessidades das crianças, é imprescindível ter em conta diferentes níveis de interação, “(...) pois a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio.” (Ministério da Educação, 1997, p.34). Desta forma, sendo que estes influenciam direta ou indiretamente a educação da criança, é inegável que será necessário “(...) tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos.” (Ministério da Educação, 1997, p. 34).

Como já vimos no parágrafo anterior, o meio envolvente, em que se encontra inserida uma determinada instituição, influencia vivamente o processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento do grupo de crianças. Assim, é do nosso interesse, caraterizar o meio envolvente em que se encontra inserido o Jardim de Infância A.

A presente instituição encontra-se localizada no concelho de Vila Nova de Gaia, cujo meio envolvente é caraterizado por uma forte zona habitacional, sendo visível bastante comércio na área circundante. Ainda a nível económico, devido à sua localização geográfica, existem uma série de serviços públicos que apoiam o concelho de Vila Nova de Gaia, assim como estruturas como a Casa Museu Teixeira Lopes, onde estão agregadas outras edificações, entre estas destaco a Biblioteca Municipal de Gaia, pelo seu forte contributo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças do Jardim de Infância A. É um local onde têm oportunidade, durante o ano letivo, de assistir a peças de teatro, horas do conto e realizar uma série de atividades educativas. Por outro lado, existem também vários organismos de caris religiosos, mais especificamente católico, como a Igreja de Mafamude e Igreja de Santo Ovídeo.

Para além de todos os serviços educativos já mencionados, é dotado de um forte número de estabelecimentos de ensino oficiais, privados e outros de apoio à educação, como centros de estudo e institutos de ensino de línguas estrangeiras.

## **6.3 Caraterização da Instituição**

O Jardim de Infância A é uma instituição de cariz particular, que se encontra localizado no concelho de Vila Nova, no distrito do Porto. Integra um ATL, a valência da

creche, onde se encontram crianças com idades compreendidas entre um e dois anos e a valência do Jardim de Infância, com crianças entre os três e os seis anos de idade.

No que respeita aos recursos materiais, todas as salas estão equipadas com um rádio, televisão, vídeo ou DVD, telefone e um computador. Para usufruto comum existe um retroprojektor, uma máquina fotocopiadora, duas máquinas fotográficas, um computador com acesso à internet, uma impressora e uma máquina de filmar.

Por fim, no que concerne aos recursos dispõe internamente, de um total de treze funcionários, sendo seis educadoras de infância, uma funcionária de limpeza, mais um funcionário administrativo e três auxiliares de ação educativa. Possuem ainda, uma cozinheira e um conjunto de dez professores que lecionam as atividades extracurriculares (natação, música, *ballet*, danças urbanas, praia e *taekwondo*).



## 7 OBJETIVOS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Os objetivos deste relatório de estágio prendem-se, essencialmente, com a necessidade de compreender de que forma a hora do conto contribui para o desenvolvimento sócio emocional da criança e quais os melhores dispositivos pedagógicos a utilizar neste sentido.

Objetivo Geral:

- Refletir sobre o papel dos dispositivos de diferenciação pedagógica, na dinamização da hora do conto, no envolvimento social e afetivo da criança no pré-escolar.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre a hora do conto, como momento promotor do desenvolvimento infantil;
- Experimentar diferentes dispositivos pedagógicos na dinamização da hora do conto;
- Refletir sobre as características que os dispositivos pedagógicos devem ter para promover o desenvolvimento social e afetivo do grupo de crianças em questão;
- Promover a Literatura tradicional, na valência do pré-escolar;
- Promover o desenvolvimento social e afetivo do grupo-alvo;
- Promover, no grupo-alvo, o gosto pela leitura.

Já apresentados os objetivos, abordaremos, de seguida as estratégias de intervenção a serem utilizadas para os conseguir alcançar e dar seguimento a este processo de investigação.

## 8 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

### 8.1 Metodologias de Investigação

Como já foi afirmado, o presente relatório de estágio pretende perceber, no contexto em questão, quais os dispositivos pedagógicos mais apropriados na dinamização da hora do conto, para a promoção do envolvimento socio-afetivo da criança. Para que tal seja possível, servimo-nos dos contos de fadas e testamos, na hora do conto, diferentes dispositivos pedagógicos, num grupo de dezanove crianças do pré-escolar, com cinco a seis anos de idade, como já referimos no ponto destinado à caracterização do grupo.

Neste sentido, foi a partir do pressuposto, como definido por Burns e Grove (1993, citado por Fortin, 1999, p. 17), que o processo de investigação é “(...) um processo sistemático, efetuado com o objetivo de validar conhecimentos já estabelecidos e de produzir outros novos que vão, de forma directa ou indirecta, influenciar a prática.”, e atendendo às fases que deverão ser seguidas (fase concetual, metodológica e empírica) e as etapas comportadas em cada uma delas, que fizemos o nosso caminho.

Foi assim, inicialmente, antes de chegar a esta fase, formulado um problema de investigação: “O investigador escolhe (...) um tema geral, que vai afinando (...)” (Fortin, 1999, p. 38). Desta forma, a nossa escolha recaiu sobre a escuta dos contos maravilhosos na hora do conto e os dispositivos pedagógicos que poderão ser utilizados para a sua dinamização, com vista ao desenvolvimento da criança. Assim, fomos assaltados por um conjunto de interrogações que ansiávamos ver respondias para melhor fundamentar a nossa investigação: Como poderemos tornar a hora do conto num momento mágico? Como dinamizar? Que dispositivos pedagógicos poderão ser utilizados? Existirão dispositivos pedagógicos apropriados para este grupo específico de crianças? Que características devem ter? Que características necessitam ter para se tornarem em dispositivos de diferenciação pedagógica? Como contribuirão para o desenvolvimento das crianças? Como é que a leitura de histórias pode contribuir para o desenvolvimento de competências transversais nas crianças?

Foi nesta sequência, e tendo em conta que “(...) o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um fio condutor tão claro quanto possível, [por forma a] que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estrutura-se com coerência.” (Quivy &

Campenhoudt, 1998, p. 31) e que “Uma questão de investigação é um enunciado interrogativo claro e não inequívoco que precisa os conceitos-chave, específica a população alvo e sugere uma investigação empírica.” (Fortin, 1999, p. 51), que surgiu a formulação da seguinte pergunta de partida: “Que dispositivos pedagógicos serão mais apropriados na dinamização da hora do conto, para a promoção do envolvimento afetivo entre as crianças num grupo de cinco anos?”. Esta questão de investigação ergueu-se por uma preocupação pessoal no campo estudado. Com ela pretendemos, não só atingir os objetivos definidos no ponto anterior, mas também modificar formas de pensar, relativamente à literatura tradicional na infância e alterar comportamentos, no sentido de promover a adoção de novas práticas pedagógicas no pré-escolar, na hora do conto, pois “Pela investigação numa dada disciplina visa-se a produção de uma base científica para guiar a prática e assegurar a credibilidade da profissão. (...) É papel da investigação reforçar as bases científicas e contribuir para o desenvolvimento contínuo das profissões.” (Fortin, 1999, p. 18). No fundo, pretendemos conseguir tornar o momento destinado à escuta de histórias, um lugar mágico e prazeroso, por forma a promover nas crianças um futuro gosto pela leitura, tendo em conta que os destinatários selecionados para esta investigação se encontravam na transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

O nosso relatório de estágio assenta no paradigma qualitativo, pois é nesta abordagem que “se investiga <<com>> e não <<para>> as pessoas (...)” (Fortin, 1999, p. 148). Por outro lado,

“(...) os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, (...) estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos.” (Bogdan & Biklein, 1994, p. 51).

Chegada a fase metodológica do nosso processo de investigação, tendo em conta os objetivos do nosso estudo e o universo da amostra, optamos por realizar um estudo de caso, pois este “(...) consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (...)” (Merriam, citado por Bogdan & Biklein, 1994, p. 89). Assim, como já referido, estudamos um grupo de dezanove crianças do pré-escolar, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos.

Dentro do paradigma qualitativo, por outro lado, entendemos que a nossa investigação apresenta características próximas do quadro da investigação-ação, pois ocorreu o envolvimento direto com o grupo alvo, isto é, intervimos na dinamização da

hora do conto, testando diferentes dispositivos pedagógicos e utilizando a leitura de contos maravilhosos, fazendo uma avaliação contínua deste processo. Esta interferência, também procurou uma investigação, no sentido de verificar quais seriam os dispositivos mais apropriados para que a criança se envolva afetivamente. Assim, concordamos também com Stoer e Cortesão (1999, p. 77), quando afirmam:

“(...) a acção desencadeada por um professor [ou educador] pode ter fins de pesquisa e não somente de intervenção. Isto é, a assunção de uma postura de investigação-acção por parte do professor [ou educador] pode funcionar como um dispositivo de problematização, processo esse que está na base do pensamento crítico e na capacidade de comunicar vencendo barreiras, que isolam, que dificultam seriamente a comunicação.”

Por outro lado, também pretendíamos aperfeiçoar a nossa prática no que se refere à dinamização da hora do conto, desta forma investigar para atuar, e mudar mentalidades, no sentido de alterar, de melhorar a forma como este momento é levado a cabo no pré-escolar, uma “(...) atividade rotineira (...)”, como refere Albuquerque (2000, p. 26). Deste modo, pareceu-nos que esta estratégia foi a ideal, tendo em conta os nossos objetivos, pois tem uma dupla funcionalidade: “(...) a investigação-ação pode ajudar o professor/educador a desenvolver estratégias e métodos” para que a sua atuação seja mais adequada, bem como, propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados” (Quintas, 1998, citado por Fernandes, s.d., p. 8).

### **8.1.1. Procedimentos**

Previamente à nossa intervenção no terreno, efetuamos a leitura minuciosa de diversos contos de fadas, no sentido de selecionar os mais adequados ao nosso público-alvo. Nesta etapa, não apenas tivemos em conta as necessidades e interesses do grupo de crianças em estudo, mas também contextualizar no projeto de sala que se encontravam a vivenciar no momento: “Histórias tradicionais e muito mais...” (Cf. Anexos I e J). Por conseguinte, estivemos restringidos a um leque mais reduzido de opções, uma vez que nos encontrávamos condicionados pelas histórias que já haviam sido trabalhadas em contexto familiar e apresentadas, posteriormente, pelas crianças na sala de atividades. Desta forma, após a análise de diversos contos e as suas diferentes versões, a nossa escolha recaiu sobre “A casinha de chocolate” de Ana Oom, *A sereiazinha* de *Eric Kincaid* e “A galinha medrosa” de António Mota. Esta escolha teve

por base também a preferência e sensibilidade do investigador, pois acreditamos, como já referido no capítulo 4, que o contador deve identificar-se com a história que conta. Neste sentido, a seleção das histórias anteriores deveu-se, essencialmente, às mensagens que transmitem e aos valores éticos e morais que exibem.

Desta forma, “**A casinha de chocolate**” tratando-se de duas crianças que foram abandonadas pela falta de capacidade económica do seu pai e madrasta e pela maldade desta última, **espelha a realidade do mundo em que vivemos, conseqüentemente dá a conhecer aos seus ouvintes o que os rodeia**, oferecendo-lhes uma visão que vai para além do seu microcosmo. Mais, reflete o que desejam conhecer, pois qualquer criança se encontra sedenta de compreender o que a circunda como já esclarecemos no capítulo 3. Por outro lado, o final feliz da intriga é atingido através da união e entreaajuda das duas crianças, **apelando**, desta forma, à **importância dos laços afetivos nas relações interpessoais**. Assim, a partir desta história, emergiram os seguintes indicadores avaliativos (Cf. Anexo Q2):

- Conhecimento do mundo (consciencialização da existência de outros modos de vida);
- Regras de convivência em sociedade;
- Cooperação (reconhecimento da importância dos laços afetivos nas relações interpessoais);
- Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções);
- Localização espacial e temporal;
- Aceitação de opinião do outro.

**A sereiazinha**, apesar de um conto de fadas amoral, **alerta**, igualmente como o anterior, **para o valor da união afetiva com outra pessoa**. Mais corretamente, tratando-se de uma sereia que opta pela própria morte em prol da vida do príncipe que ama, transmite-nos, portanto, que descobrir o verdadeiro amor ou a segurança emocional é o suficiente para atingir a felicidade e simultaneamente não necessitar da imortalidade, como já sugerido por Bettelheim (1985), no nosso capítulo 3. Deste modo, através deste conto, surgiram como indicadores (Cf. Anexo R2):

- Importância da união afetiva;
- Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções);
- Localização espacial;
- Aceitação da opinião do outro.

Por último, **“A galinha medrosa” retrata o medo desmedido e injustificado de uma galinha que vai, ao longo da narrativa, influenciando vários animais, acabando estes por experimentar a mesma emoção que ela.** Deste modo, esta história, de forma humorística **reflete** o que as crianças experienciam, pois, não raras vezes, elas, assim como os adultos, **sentem medos ou receios infundados que apenas proveem do seu imaginário.** Portanto, como mencionado no capítulo 3, por Cavalcanti (2005), possibilita-lhes ver os seus conflitos internos refletidos numa personagem, fornecendo-lhes uma oportunidade de reflexão sobre si, uma vez que se encontram a vivenciar o conflito apresentado. Nesta sequência, emergiram os seguintes indicadores (Cf. Anexo S2):

- Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções);
- Localização espacial e temporal;
- Consciencialização da existência de medos/receios provenientes do imaginário;
- Aceitação da opinião do outro.

Após a literatura selecionada, elegemos os dispositivos pedagógicos a empregar em cada um dos contos de fadas. Neste sentido, refletimos sobre quais os mais adequados aos destinatários da nossa intervenção, atendendo às características particulares do grupo e ao contexto sociocultural que se encontravam inseridos, para que desta forma se consigam rever e identificar com os mesmos.

Para tal, foi necessário observar as crianças e conhece-las para (re)construí-los e adequá-los consoante o público a que se destinavam as nossas sessões de intervenção. Portanto, concordamos com Stoer e Cortesão (1999, citado por Matos, 2000, p. 71) quando defendem que é necessário o profissional de educação adquirir “(...) alguma estrutura teórica, conhecer bem os seus alunos e os seus problemas, identificando situações conflituais e características sócio-culturais dos seus grupos de pertença para poder fazer uma análise crítica do contexto onde se insere.”. Só assim nos foi possível uma caracterização fiável dos destinatários do nosso estudo e do seu meio, já apresentados anteriormente no ponto 6.

Foi sustentados pelo que foi referido no parágrafo anterior que delineamos três sessões de dinamização da hora do conto e elegemos três dispositivos pedagógicos, de acordo com as características, necessidades e interesses do grupo-alvo, a empregar em cada conto lido: dois deles utilizados na pós-leitura, como forma de trabalhar a história escutada e um usado durante a leitura.

Neste sentido, para o conto “**A casinha de chocolate**” foi utilizado um jogo em formato digital que incluía dois tabuleiros com os respetivos pines (Cf. Anexos K e L) e uma roleta (Cf. Anexo M). Esta última abarcava quatro categorias: desenho, mímica, questões e palavra proibida. Cada categoria possuía o seu conjunto de cartões, onde se encontravam também representados os mesmos ícones presentes na roleta (Cf. Anexos M e N).

Em cada categoria da roleta selecionamos quatro ícones para as representar pois, estamos perante uma faixa etária sem competências ao nível da leitura. Por seu lado, os pines selecionados para os tabuleiros do jogo foram as duas personagens principais da história e o percurso a efetuar foi o mesmo que as personagens realizaram no final da história (da casinha de chocolate à sua casa). A escolha destes teve assim em conta aspetos importantes da história, pois pretendíamos um dispositivo também para a trabalhar/analisar.

O recurso a este dispositivo considerou o meio em que este grupo se encontrava inserido, nomeadamente o social, cultural e económico. Mais especificamente, sabemos que o brinquedo se diferencia de acordo com o contexto, ou seja, dependendo deste, as crianças atribuem-lhe significados distintos, consoante os seus valores, crenças, costumes e cultura. Portanto, podemos depreender inequivocamente que não brincam todas da mesma forma, possuindo a sua maneira própria de o fazer. Por outras palavras, é neste mesmo sentido que aponta Kishimoto (2008, citado por Santos, 2013, p. 19) quando defende que “cada contexto social constrói uma imagem de jogo, conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meios da linguagem.”. Foi assim, apoiados que atendemos às preferências das crianças deste grupo, aos seus costumes e gosto pela utilização das tecnologias, portanto, à imagem que estas tinham de jogo.

Para além disto, concordamos também com Carvalho (2012, p. 153) quando afirma que “Os jogos digitais apresentam um espaço motivador capaz de desenvolver nos seus utilizadores competências essenciais para a sociedade atual, como pensamento crítico, trabalho em equipa, resolução de problemas, colaboração entre pares (...)”.

Por sua vez, para o conto **A sereiazinha**, utilizamos um dispositivo pedagógico durante a leitura do mesmo. Deste modo, recorreremos à mala “**Era uma vez**” apresentada no ponto 5, porém atribuímos-lhe uma serventia diferente da sugerida por Cavalcanti (2006). Contrariamente ao dispositivo anterior, não pretendíamos dinamizar a hora do conto com a finalidade de trabalhar a história escutada, mas para enriquecer o momento da sua escuta. Por conseguinte, servimo-nos da mala, que contém no seu

interior o mar (Cf. Anexo O), como forma de ilustrar o conto. Por outras palavras, como cenário da história, pois como já indicado no ponto 5, quando apenas nos socorremos das ilustrações presentes nos livros estamos a limitar a imaginação dos ouvintes.

Por outro lado, servimo-nos também de um **pau de chuva** durante uma passagem da obra literária, mais especificamente aquando a ocorrência de uma tempestade. A conjugação destes dois elementos teve como intuito permitir aproximar as crianças da história escutada, levando-as a vivenciá-la como se fossem parte integrante, personagens da mesma. Mais concretamente, experienciar intensamente os acontecimentos narrados, por forma a sentirem-se completamente envolvidas no espaço onírico para o qual foram transportadas no início da narrativa. Por outras palavras, tendo em conta que “Uma paisagem sonora consiste em eventos ouvidos e não em objetos vistos.” (Schafer, 1997, p. 24), pretendemos, para além de uma imagem visual, criar um ambiente sonoro envolvente, capaz de transportar os ouvintes para o local do conto, procurando mesmo obter a recriação da “paisagem sonora” da história.

Por fim, para a dinamização do conto “**A galinha medrosa**” usamos, mais uma vez, um dispositivo para trabalhar, analisar a história, portanto após a sua leitura. Assim, recorremos a um **carrossel** (Cf. Anexo P.), onde colocamos questões sobre a obra (Cf. Anexo Q).

Deste modo, socorremo-nos, igualmente, da ludicidade para dinamizar a hora do conto, ou seja, do que provoca prazer, divertimento, alegria e simultaneamente desenvolve integralmente a criança. Este pensamento é precisamente corroborado por Schafer quando refere que (1986, citado por Zille & Almeida, 2011, p. 56) “no lúdico o ser humano está inteiro. O jogo o “faz de conta” constitui o principal processo de conhecimento do mundo e a construção da identidade do sujeito.” Assim, foi precisamente debruçados neste parecer que empregamos este dispositivo pedagógico.

Ainda na dinamização deste conto, foi utilizada uma **caixa dos medos** (Cf. Anexo P), onde o grupo teve oportunidade de desenhar, numa folha de papel, o que lhe incitava desassossego, colocando-o posteriormente no interior desta. O recurso a este dispositivo teve como propósito permitir que as crianças se libertassem do que lhes causava incómodo. É do conhecimento geral que quando se toca em questões de cariz emocional, por vezes, torna-se complexo a explicação de sentimentos e emoções oralmente, como já supracitado por Goleman (2009), raramente as emoções são exprimidas por palavras, sobretudo se tivermos em conta que se trata duma faixa etária que se encontra a desenvolver-se ao nível emocional e social. Deste modo, julgamos que seria necessário, para além, da expressão oral, essa representação através do



desenho, uma vez que a criança necessita de partilhar e confrontar o que lhe provoca inquietação ou desconforto, como já supracitado no ponto 3.

Importa ainda esclarecer que foi dada oportunidade ao grupo de manusearem todos os dispositivos, pois como crê Almeida (2005, citado por Santos, 2013, p. 20) “O brinquedo mais lindo e sofisticado do mundo não tem valor algum se não der prazer à criança, pois sua validade é o interesse da criança que irá determinar.”.

Em síntese, na escolha dos nossos dispositivos não apenas tivemos em conta as especificidades e preferências do público-alvo como também procuramos adequá-los, moldá-los às crianças e às histórias apresentadas. Acresce ainda afirmar que, não raras vezes valorizamos a brincadeira como forma de alcançar a aprendizagem. Acreditamos, portanto, que é através desta que as crianças se deparam com situações mais complicadas, aprendendo com isso a organizar a sua personalidade e a lidar com os seus problemas futuros, pois coloca-a em contato com uma série de sentimentos como a alegria e frustração.

“Durante o brincar, ela [solta-se] e [permite] mais, vai além do comportamento habitual para a sua idade e [das] suas atitudes diárias. Ela [torna-se] maior do que realmente é na realidade. Assim, o brincar vai despertar aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.” (Oliveira, 1995, citado por Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 179).

### **8.1.2. O Projeto de Intervenção: A Descrição do Projeto**

As sessões com os participantes foram realizadas entre o mês de maio e junho de 2016 e tiveram lugar na sala de atividades, com o grupo-alvo, frequentemente, disposto em semicírculo. Tiveram aproximadamente a duração de 60 minutos, tempo que foi flexível dependendo da motivação demonstrada e participação das crianças.

Em todas as intervenções cada história foi abordada tendo em conta três fases distintas, porém que se completam entre si: pré-leitura, leitura e pós-leitura, comportando cada uma delas diferentes intencionalidades.

A fase de pré-leitura destinou-se essencialmente à partilha de pareceres, conhecimentos prévios, previsões sobre o conteúdo de cada conto e ainda à motivação e preparação do grupo para a escuta da história.

Na fase de leitura pretendeu-se prender o público-alvo, despertando a sua curiosidade para escutar o desenrolar da ação. Para tal, o contador teve especial atenção nos diferentes tons de voz utilizados, olhar e movimento corporal, ajustando-se consoante os diferentes momentos da narrativa.

Na fase de pós-leitura procurou-se essencialmente trabalhar o conto escutado, como os valores transmitidos pelo mesmo, a sua mensagem e as atitudes das diferentes personagens, relacionando simultaneamente estes aspetos com a vida real. No fundo, organizar as categorias da narrativa: tempo, espaço, ação e personagens, pois estas eram foco do projeto de sala vivenciado pelas crianças como já referido. Em contrapartida, também pretendemos desenvolver no grupo o espírito crítico e a capacidade de aceitação de pontos de vista diferentes, pelo que demos voz ativa às crianças, proporcionando mais uma vez momentos de partilha e expressão de opiniões e simultaneamente dando espaço para ocorrência de diálogos entre elas.

Portanto, de uma forma geral todas as intervenções de forma mais ou menos marcante, apresentaram os momentos referidos anteriormente e testaram um dispositivo pedagógico de forma consciente. Centraram-se, não apenas na essência do texto literário e na análise de algumas características da narrativa, mas também na criação simultânea de um espaço de partilha e interação entre as crianças. Espaço este fornecido, proposto e guiado pelo investigador ou originado, inevitavelmente pelo dispositivo pedagógico empregado, como veremos mais adiante. Para além disto, todas

as sessões pretendiam motivar as crianças, por forma a desenvolver um futuro gosto pela leitura de histórias.

Em suma, julgamos que só disponibilizando estes espaços, momentos de partilha, expressão, interação e simultaneamente tocando em questões de cariz emocional e sentimental é que conseguimos observar as crianças no seu campo socio-afetivo.

### **1ª Sessão de intervenção – “A casinha de chocolate” de Ana Oom**

Iniciamos a nossa sessão de intervenção mostrando às crianças a capa do livro (Cf. Anexo R), para que estas observassem a ilustração e a comentassem. Assim, fomos questionando o grupo, por forma a levá-los a efetuar uma previsão do conteúdo da história a partir da imagem observada: “O que veem na imagem? O que tem esta casa? De que é feita? Quem viverá nela? De que falará a nossa história? Qual será o nome da história?”

Posteriormente, confirmamos o título da história e estimulamos o grupo a inferir sobre o conto que seria escutado. Mais precisamente, fornecemos oportunidade de partilha dos seus conhecimentos prévios, a partir de um diálogo em grande grupo.

“Conhecem esta história? Que personagens conhecem? O que acontece a essas personagens? Como termina a história que conhecem? Tem um final feliz?”

Seguidamente, com as crianças sentadas em semicírculo, demos lugar à leitura do conto. Durante a mesma, como já esclarecido, tivemos em conta não apenas a nossa linguagem corporal como a entoação dada e mudança de vozes de acordo com as diferentes personagens presentes na narrativa. A estes aspetos, acrescentamos ainda, no final da leitura a célebre frase: “Vitória, vitória terminou a nossa história.”, pois, como já supracitado no capítulo 4, permite que as crianças desçam à realidade, saiam, portanto, do mundo mágico para o qual foram remetidas no início do conto.

Após a leitura, foi estabelecido um diálogo com as crianças de maneira a aferir os conhecimentos que foram apreendidos: “Lembram-se do nome da nossa história? Que espaços tinha a nossa história? Aconteceu de dia ou de noite? Foi tudo no mesmo dia ou em dias diferentes? Que personagens aparecem na história? Como se chamavam os dois irmãos? Qual acham que são as personagens mais importantes? Por que razão? O que aconteceu aos dois irmãos? Por que será que foram abandonados na floresta? Acham que a madrasta não gostava deles? Por que acham

que a madrasta queria abandoná-los? O que fez o João na floresta para guiar o caminho? O que acham que sentiram os dois irmãos sozinhos na floresta? Acham que sentiram medo? Se fossem vocês como se sentiam? Tinham medo? O que fariam no lugar deles? O que fizeram os dois irmãos quando encontraram casinha de chocolate? Se fossem vocês também tinham comido os doces? Acham que eles fizeram bem ou mal? O que fez a bruxa? O que acharam da atitude dela? Como é que os irmãos resolveram o seu problema? O que aconteceu à bruxa? Acham que foi merecido? Acham que sem a ajuda um do outro tinham conseguido? O que fariam no lugar deles? Acham que foram corajosos? Vocês tinham feito o mesmo? Qual é a vossa personagem preferida? E a que menos gostam? Por que razão? Quais as personagens que acham boas? E más? Porquê?”

Através deste momento, para além de analisar a história escutada, deu-se oportunidade às crianças de partilhem a sua cosmovisão dos vários acontecimentos da narrativa. Deste modo, através de um diálogo exprimiram-se e escutaram também diferentes pontos de vista.

Em seguida, demos lugar a um jogo em formato digital. Primeiramente esclarecemos as regras deste e simultaneamente apresentamos e explicamos o funcionamento dos equipamentos que teriam de manusear: um dado, cartões com as questões/atividades propostas (Cf. anexos N), um *tablet* e computador com ecrã *touch* que comportavam o percurso da personagem até à casinha de chocolate e um outro computador com a roleta que abarcava as diferentes categorias, como já expusemos anteriormente (Cf. Anexo X). Contudo, lembrando o leitor, incluía o desenho, onde representavam numa folha de papel a palavra escrita e um elemento da mesma equipa teria de descobrir o retratado (Cf. Anexo Y); a mímica que seguia a mesma lógica, porém era utilizado, exclusivamente, movimentos corporais; as questões sobre o conto lido e a palavra proibida que consistia em explicar uma palavra, sem a pronunciar.

Posto isto, dividimos o grupo em duas equipas. Para o fazer, tivemos em consideração os traços de personalidade de cada um, mais especificamente, formamo-las atendendo à postura, participação, comunicação, timidez, capacidade de concentração, entre outros aspetos, que consideramos relevantes para conseguir equilibrar as equipas. Posteriormente realizamos um sorteio para decidir com que tabuleiro do jogo ficaria cada grupo (com o que continha a personagem Maria ou João).

Fornecemos a uma equipa um *tablet* e a outra um computador com ecrã *touch*, ambos com o tabuleiro do jogo, mais concretamente, com percurso que a personagem iria realizar até à meta - casinha de chocolate (Cf. Anexo U). Por outro lado, como já

esclarecido, existiu também um terceiro computador com a roleta, que foi comum às duas equipas. Portanto, ambas usufruíram deste, na sua vez de a girar (Cf. Anexo V). Com isto, proporcionamos não apenas autonomia no uso das tecnologias, pois todos os equipamentos eram exclusivamente manuseados pelas crianças e, mas também à partilha dos mesmos, o que conseqüentemente obrigou à colaboração e interação entre as crianças.

Posteriormente, demos início ao jogo. Para tal, uma criança de cada grupo lançou um dado, por forma a verificar quem inaugurava o jogo. Decidido isto, cada equipa à vez, por esta ordem, lançava o dado, girava a roleta, retirava o cartão correspondente ao símbolo saído na anterior e respondia ao desafio proposto nestes. Mediante o sucesso ou insucesso na execução do que era pedido no cartão, avançava ou não, com o seu pin no tabuleiro do jogo, o número saído inicialmente no dado (Cf. Anexo W). No final, venceu a equipa que conseguiu chegar em primeiro lugar à meta (casinha de chocolate), completando todo o percurso.

É ainda importante referir que cada desafio proposto nos cartões era realizado sempre por diferentes crianças, por forma a garantir a participação e contribuição de todos os elementos de ambas as equipas.

## **2ª Sessão de intervenção – A sereiazinha de Eric Kincaid**

A segunda sessão de intervenção iniciou-se mostrando às crianças a mala “Era uma vez” fechada (Cf. Anexo Z) e interrogando o grupo sobre o conteúdo do seu interior: “Encontrei esta mala, mas não a consigo abrir e pensei que vocês me iam conseguir ajudar. Na mala diz “Era uma vez”. Por que acham que diz isto? Acham que vamos escutar uma história? O que estará no seu interior?”. Assim, originou-se um diálogo e conduziu-se o grupo a perceber que iríamos escutar uma história.

Posteriormente, simulamos duas vezes uma abertura fracassada da mala e solicitámos de seguida a ajuda das crianças para a conseguir abrir, através de palavras mágicas. Deste modo, o investigador iniciava dizendo: “Com pozinhos de perlim pimpim, esta história começa assim...” e o grupo acrescentava “era uma vez...”.

Este procedimento foi repetido também três vezes, sendo simulado em cada uma delas uma abertura sem sucesso (Cf. Anexo A1). Por conseguinte, íamos portanto, a cada tentativa falhada, estimulando e despertando a curiosidade das crianças de visualizar o que comportava o seu interior.

Após o descerramento da mesma (Cf. Anexo B1), questionamos sobre o seu recheio interno, dando também oportunidade de lhe tocar: “O que veem? Por que será que temos aqui o mar? Que história acham que iremos escutar? Acham que está relacionada com o mar? Com peixes, piratas, sereias?”. Com isto, pretendíamos que o grupo recordasse e refletisse sobre as possíveis histórias passíveis de se enquadrarem nesta temática.

Seguidamente, após termos preparado as crianças para a escuta da história, mostramos a ilustração da primeira página do conto e conduzimo-los, através da mesma, a prever o conteúdo do mesmo e simultaneamente averiguar o conhecimento prévio que estas poderiam ter: “O que observam nesta imagem? Já têm a certeza do título da nossa história? O que acontecerá na esta sereia? Do que falará esta história?” (Cf. Anexos S e D1). Assim, oferecemos um momento de partilha de pareceres, nomeadamente conduzimos o grupo a deduzir sobre os acontecimentos que iriam ser narrados, a partir de um diálogo.

Já confirmado o título do texto narrativo, passamos à sua leitura, mais uma vez, como já referido, tendo cuidado com a postura empregada e entoação fornecida, porém acrescentando um pau de chuva durante um dos momentos da narrativa (ocorrência de uma tempestade quando começa a chover).

Posteriormente à leitura, foi estabelecida uma conversa com o público-alvo por forma a confrontar os saberes que foram absorvidos e simultaneamente conduzir a um reconto da mesma: “Recordam-se do nome da história? Que espaços tinha? Foi só no mar? Que personagens havia no conto? Que estátua havia no jardim da sereiazinha? Quando a sereiazinha vê o barco quem estava lá dentro? O que aconteceu ao príncipe? Quem descobriu onde o príncipe vivia? Por que razão a sereiazinha não podia ir até ao castelo? O que fez a sereiazinha para conseguir ir até ao castelo? A quem pediu ajuda? O que pediu a bruxa em troca para ajudar a sereiazinha? A sereiazinha ficou sem voz para ir ver o príncipe ao castelo. Concordam com a escolha dela? Fariam o mesmo se gostassem muito de alguém? Com quem casou o príncipe? O que tinha de fazer a sereiazinha para que os seus pés se tornassem novamente em barbatanas? A sereiazinha matou o príncipe? Por que razão não o terá feito? O que vocês fariam no lugar da sereiazinha? Concordam com a escolha dela? Acham justo o que aconteceu no final à sereiazinha? Qual é a vossa personagem favorita? Qual gostam menos? Por que razão? Qual a personagem que acham pior? Porquê? Qual acham que será a melhor? Porquê?” (Cf. Anexo C1).

Por conseguinte, igualmente como na sessão de intervenção descrita anteriormente, não apenas analisamos o conto ouvido, como era intenção do projeto de sala, como originamos um momento de manifestação de diferentes pareceres.

### **3ª Sessão de intervenção – “A galinha medrosa” de António Mota**

A terceira sessão seguiu os mesmos parâmetros que as anteriores. Assim, Iniciamos a nossa última sessão de intervenção, mais uma vez, mostrando às crianças a ilustração da capa do livro (Cf. Anexos T e E1), por forma a anteverem o teor da mesma. Contudo, já conscientes que não poderíamos nesta ativar a existência de conhecimentos prévios, pois sabíamos que se tratava de uma história completamente desconhecida para o grupo: “Olhando para esta imagem o que observam? Sobre que acham que falará? Qual acham que será o título da história? A história chama-se “A galinha medrosa”. Já alguma vez ouviram esta história? O que acontecerá a esta personagem? Por que acham que é medrosa? Terá medo de quê? O medo que têm será igual ao vosso? Que outras personagens existirão na história? Será que ela tem medo de alguma delas?”

Seguiu-se a leitura da história, mantendo-se nesta a mesma linha das anteriores, portanto atendendo aos aspetos já mencionados.

Na fase pós-leitura elaboramos as seguintes questões: “Como se chama a nossa história? Qual é a personagem que acham que é mais importante? Por que razão? Onde se passou a nossa história? Era de dia ou de noite? Que personagens outras personagens existem mais? O que aconteceu no início à galinha? O que lhe caiu na cabeça? Afinal de que teve medo a galinha? Vocês também teriam medo? O que fez a galinha quando sentiu medo? Vocês fariam o mesmo? Por que razão acham que os outros animais acreditaram nela? Acham que eles também tiveram medo? Onde se foram esconder os animais? Quem resolveu o problema?”.

Posteriormente, como forma de completar este diálogo recorreremos a um carrossel que comportava mais questões sobre o conto e outras de cariz mais íntimo, por forma a gerar uma reflexão no grupo-alvo (Cf. Anexo Q). Assim, inicialmente explicamos às crianças o seu funcionamento e como iria proceder esta parte da atividade. Desta forma, por esta ordem, uma criança girava o carrossel e outra, selecionada também pelo investigador respondia à questão presente no cartão. Porém, foi sempre dada a oportunidade de outros elementos fornecerem a sua cosmovisão (Cf. Anexos F1).

Como já esclarecemos anteriormente, perante a dificuldade, característica desta faixa etária, de expressar oralmente as suas emoções e sentimentos, propusemos de seguida ao grupo que desenhassem os seus maiores medos: “E se pudéssemos fechar numa caixa todos os nossos medos. Acham que é possível? Vamos experimentar trancá-los para ver se deixam de nos assustar?”.

Neste sentido, apresentamos a caixa dos medos e fornecemos a cada criança uma folha de papel, pedindo posteriormente que representassem nela o que lhes provocava desconforto (Cf. Anexo G1).

No final, à vez, cada uma partilhou com o restante grupo o que elegeu desenhar e guardou-o, de seguida, dentro da caixa dos medos (Cf. Anexos H1).

### **8.1.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e tratamento de Dados**

Inicialmente este trabalho debruçou-se sobre o papel dos contos, das histórias e da hora do conto no des(envolvimento) afetivo das crianças grupo de 5 anos. No entanto, com o desenrolar deste processo de investigação, fomos nos apercebendo que as estratégias e os dispositivos pedagógicos que se utilizam da dinamização das histórias funcionam de forma diferente quando estão adaptados às necessidades, interesses e contexto do grupo, ou quando não o estão.

Assim, a atenção passou a estar, sobretudo, na análise das características que estes dispositivos devem ter para se tornarem verdadeiramente dispositivos de diferenciação pedagógica e assim funcionarem como instrumentos de trabalho particularmente adaptados ao grupo de crianças com quem se está a trabalhar permitindo que a hora do conto contribua de forma mais clara para um envolvimento afetivo entre as crianças do grupo de 5 anos.

Agora, justificadas e descritas as nossas sessões de intervenção, é momento de refletir sobre as técnicas e instrumentos utilizados na nossa colheita de dados.

É certo que o investigador tem ao seu dispor um vasto leque de escolhas, assim, a sua opção deve recair atendendo ao objetivo do estudo e a questão de investigação. Desta forma, utilizamos como técnicas de investigação a observação direta participante e a análise documental, como forma de registar a informação obtida através da primeira



técnica e através dos documentos da instituição. Por outro lado, cientes que a escolha dos instrumentos certos poderá ditar uma boa análise de dados, pelo que o investigador deve estar consciente e certo da sua escolha, optamos por capturar as nossas sessões de intervenção, fazendo registos fotográficos e vídeos-áudio de determinados momentos das sessões de intervenção, efetuar registos de incidente crítico dos momentos que consideramos pertinentes, no sentido de caracterizar o nosso público-alvo e construir listas de verificação para registar os comportamentos, emoções e atitudes do grupo-alvo, durante as três sessões de intervenção.

A observação participante, segundo Colás (1992, citado por Aires, 2011, p. 24), é uma técnica direta ou interativa que consiste na recolha de dados, de forma sistemática, através do contato direto com situações específicas. Desta forma, permite ao investigador “(...) uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com a informação de caráter objetivo.” (Olabuenaga, 1996, citado por Aires, 2011, p. 25).

Aprovando esta perspetiva, Fortin (1999, p. 241), refere que “A observação directa visa descrever os comportamentos de uma dada situação social (pessoas, lugares, acontecimentos, etc.) a fim de extrair tipologias desta, ou ainda permitir identificar o sentido da situação social por meio da observação participante.”, requerendo esta última um envolvimento total do investigador no terreno e na situação a estudar.

Desta forma, esta foi a principal técnica utilizada na nossa colheita de dados, pois envolvemo-nos e guiamos as sessões de dinamização da hora do conto e em concomitância observamos o envolvimento, comportamento e participações do nosso público-alvo durante as mesmas. Por outro lado, no decorrer da nossa Prática de Ensino Supervisionada na valência do pré-escolar, fomos observando as crianças e, simultaneamente, participando diretamente nos seus momentos de brincadeira livre, sessões de movimento, refeições, atividades relacionadas com o projeto de sala e outras que foram decorrendo ao longo do ano letivo, que nos permitiu realizar a caracterização dos destinatários da nossa investigação.

A observação direta participante confere ao investigador algumas vantagens que são evidenciadas por Colás (1998, citado por Aires, 2011, p. 27), delas destacamos:

“(...) a facilidade na obtenção das informações internas aos grupos que não seriam destacáveis a partir de outras técnicas; (...) a garantia de credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão (...) [e] a facilidade no registo de informações não-verbais.”

Todavia, conscientes dos inconvenientes desta técnica de colheita de dados, como a existência de fenómenos que não são passíveis de observação por serem de grande grau de dispersão, atendemos que a melhor forma de extrapolar ou colmatar esta limitação passaria por uma construção devidamente estruturada de grelhas de avaliação, onde conste discriminadamente todos os parâmetros que o investigador pretende observar das suas sessões de intervenção e posteriormente analisar. Por esta razão, construímos grelhas de avaliação e simultaneamente, como já referido no ponto anterior, capturamos determinados momentos das dinamizações da hora do conto, através de fotografias e vídeos-áudio, pois julgamos que estes instrumentos seriam a melhor forma de completar esta técnica.

De acordo com Oliveira (2007, citado por Souza, Kantorski & Luís, 2011, p. 223), os documentos são registos escritos para compreender acontecimentos e relações. Por sua vez, a análise documental, como o próprio nome nos sugere, consiste em examinar, verificar, apreciar os documentos com uma finalidade particular.

Especificando melhor o referido, debruçemo-nos sobre a definição de análise documental dada por Bogdan e Biklen (1994, p. 205). Esta Trata-se de

“(...) um processo de busca e organização sistemática de transcrição de (...) notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

Analisando o definido pelos autores, podemos afirmar que se poderá tratar de uma técnica de recolha de dados. Senão ora vejamos, se nos apoiarmos também no defendido por Oliveira (2007), Pimentel (2001) e Raimundo (2016, citado por Souza, Kantorski & Luís, 2011, p. 223) quanto à análise documental, conseguimos perceber que esta pode tomar duas perspetivas: por um lado, “(...) a de modalidade de estudo ou investigação baseada em documentos (método) e por outro a de um conjunto de procedimentos configurando um processo de intervenção sobre o material (técnica).”, que é analisado na fase empírica do processo de investigação, após recolhido.

A nós, interessou-nos esta segunda perspetiva, pois utilizamos a análise documental para recolher os nossos dados, ou seja, como uma técnica, que posteriormente foi analisada. Mais especificamente, numa primeira etapa, recolhemos informações sobre o jardim-de-infância e o meio em que se encontra inserido, através dos documentos da instituição, nomeadamente, o Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno. Por outro lado, através do Projeto Curricular de Sala, colhemos mais informações sobre o grupo, com o intuito de complementar a nossa

observação. Posteriormente, estes documentos foram analisados com o fim de caracterizarmos os destinatários e o contexto da nossa intervenção.

Durante as nossas intervenções reunimos também, como já referido, registos fotográficos, anotações realizadas, pelo investigador, imediatamente após os momentos de intervenção e vídeos-áudio que nos permitiram registar os comentários e respostas fornecidas pelas crianças e rever as suas posturas e atitudes. Todos estes materiais foram posteriormente analisados com o intuito de dar resposta à nossa investigação.

Agora, refletindo sobre os instrumentos que foram utilizados para a nossa colheita de dados, julgamos que se completam entre si, como já temos vindo a referir ao longo do documento. Relembrando o leitor, utilizamos, portanto, grelhas de avaliação, registos de incidente crítico, fotográficos e audiovisuais.

A escolha destes instrumentos foi realizada em consciência, e não poderia ser de outra forma, pois foi apenas através destes que nós, enquanto investigadores, fomos, na fase seguinte deste processo de investigação, analisar os dados recolhidos. Neste sentido, devemos munir-nos de vários e diferentes utensílios, ferramentas, para recolher o necessário e essencial para a nossa investigação, por forma a levá-la a bom porto.

Deste modo, os registos de incidente crítico assumem-se como objetivos, pois tratam-se de breves relatos, onde constam acontecimentos/momentos importantes. Segundo Parente (2002, p. 181), estes “Apresentam os acontecimentos de forma factual (...) relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito. Estes registos permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer (...)”. A mesma autora acrescenta assim, como vantagem a sua fácil realização, pois não carecem de qualquer tipo de treino (Parente, 2002, p. 182).

Concretamente, refletindo sobre a pertinência dos mesmos na nossa investigação foram cruciais, na fase de caracterização do nosso público-alvo (Cf. Anexos A, B, C, D, E, F, G e H) e, sobretudo, para registar os comportamentos, comentários, respostas das crianças durante as sessões de intervenção (Cf. Anexos I1, J1, K1, L1, M1, N1, O1, P1, Q1, R1, S1, T1, U1, V1, X1, Z1, A2, B2, C2, D2, E2, F2, G2, H2, I2, J2, K2, L2, M2, N2, O2 e P2). Permitiu-nos, portanto, registar acontecimentos que nos conduziram, posteriormente, a uma caracterização e análise das sessões mais fiáveis e concretas.

Por sua vez, as fotografias surgem na nossa investigação como forma de nos auxiliar no registo de momentos ocorridos durante as sessões de intervenção e por conseguinte comprovar e apoiar o leitor, no sentido de o ajudar na construção do seu

quadro mental sobre o sucedido nas nossas interferências. Assim, foi um instrumento que para além de capturar o envolvimento das crianças, capturou os diferentes dispositivos pedagógicos utilizados. Posto isto, concordamos, então, que “(...) uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação.” (Parente, 2002, p.140).

No que concerne à utilização de vídeos-áudio, consideramos que seja um instrumento que enriquece e apoia verdadeiramente a nossa investigação, pois através deles foi possível obter dados que, no momento da intervenção, o observador não conseguiu captar, pela rapidez dos acontecimentos e por se encontrar efetivamente envolvido durante as sessões de dinamização da hora do conto. Destacamos, os comentários, respostas às interrogações efetuadas pelo investigador, interações entre crianças e a postura das mesmas durante as atividades. Assim, conseguimos, posteriormente, visualizar e analisar detalhes, pormenores que nos foram escapando durante as intervenções.

Por último, as grelhas de avaliação (Cf. Anexos Q2, R2 e S2) orientaram-nos no sentido de perceber os aspetos que foram merecedores de observação e registo provenientes das três sessões de intervenção e conseqüentemente alvo de análise, o que nos apoia a retirar posteriores conclusões. Este instrumento de recolha de dados espelha o que queremos ver respondido: o envolvimento ou não envolvimento afetivo do grupo-alvo. Neste sentido, realizamos grelhas de avaliação para cada uma das sessões de intervenção. Cada uma destas grelhas comporta os seus indicadores. Deste modo, lembrando o leitor, na primeira sessão de intervenção foram delineados os seguintes indicadores (Cf. Anexo Q2):

- Conhecimento do mundo (consciencialização da existência de outros modos de vida);
- Regras de convivência em sociedade;
- Cooperação (reconhecimento da importância dos laços afetivos nas relações interpessoais);
- Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções);
- Localização espacial e temporal;
- Aceitação de opinião do outro.

Para a segunda sessão de intervenção emergiram (Cf. Anexo R2):

- Importância da união afetiva;

- Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções);
- Localização espacial;
- Aceitação da opinião do outro.

Por fim, para a terceira sessão de intervenção surgiram os seguintes indicadores (Cf. Anexo S):

- Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções);
- Localização espacial e temporal;
- Consciencialização da existência de medos/receios provenientes do imaginário;
- Aceitação de opinião do outro.

Em síntese, julgamos que todos os instrumentos utilizados foram um forte contributo, sobretudo, conjugados, pois complementaram-se. Isto tendo em conta que a nossa intervenção não se baseou, exclusivamente, na observação de atitudes, comportamentos, participações, interações e emoções expressas pelos participantes, mas também adotamos uma postura ativa, envolvendo-nos, orientando e guiando todas as sessões de dinamização da hora do conto.

Recolhidos os nossos dados através dos instrumentos e técnicas já descritas, seguiu-se o momento de os organizar antes mesmo de os analisar, pois como crê Fortin (1999, p. 307), “Uma vez que um certo conteúdo foi colhido a partir de (...) observações ou outro tipo de colheita (desenho, documentos), foi necessário organizar (...) para que eles possam ser analisados.”

Acresce ainda afirmar que

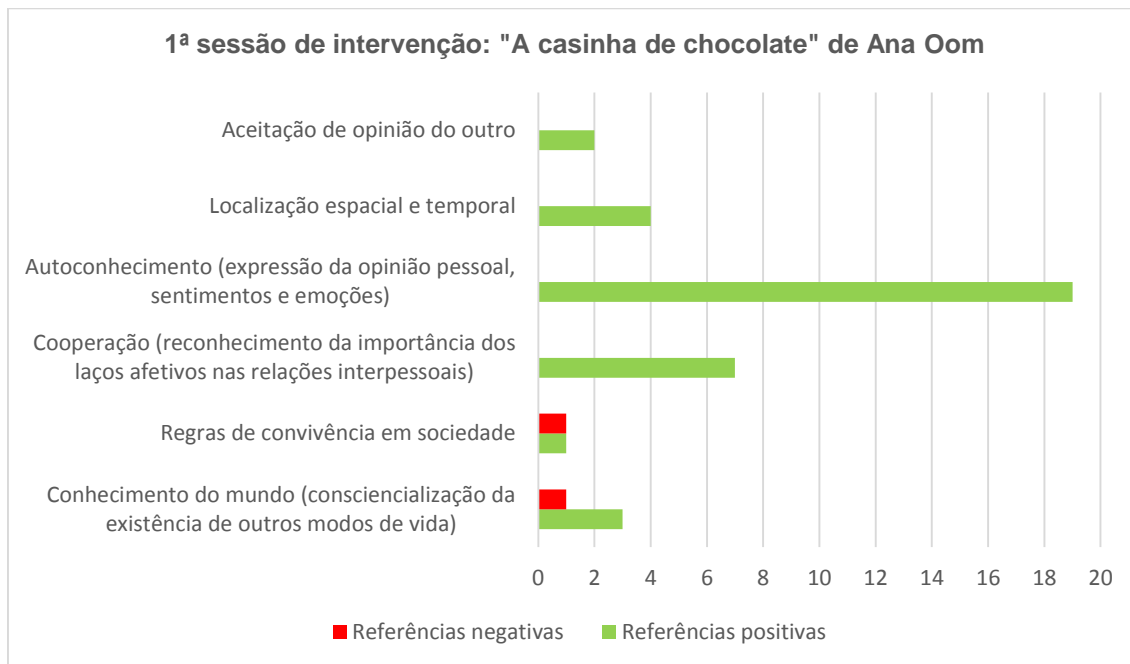
“Quando se utiliza a observação para colher dados, é necessário socorrer-se de várias etapas de tratamento de notas. As primeiras notas são notas de terreno tomadas no momento, palavras, fragmentos de expressão, palavras-chave, que servirão de base à produção de um relatório: quer seja sintético, quer seja extensivo.” (Laperrière, 1990, citado por Fortin, 1999, p. 307).

Deste modo, transcrevemos os comentários e respostas das crianças, que foram obtidas através das notas retiradas pelo investigador no momento imediatamente após a sua intervenção no terreno e da visualização dos vídeos-áudio (Cf. Anexos Q2, R2 e S2). Por outro lado, através destes também foi possível descrever fielmente atitudes e comportamentos ocorridos durante as sessões de intervenção.

Após toda a informação devidamente organizada, surgiu a análise dos dados. Esta significa “(...) estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade, através do exame sistemático dos seus elementos.” (Sousa, 2009, p. 264). Deste modo, depois de criarmos um conhecimento profundo sobre os dados provenientes do relatório descritivo efetuado, procedemos ao seu tratamento, recorrendo para isso aos dados oriundos das grelhas de avaliação (Cf. Anexos T2, U2 e V2). Assim, procuramos uma interpretação, não apenas através de uma descrição do ocorrido, mas também através de uma quantificação dos mesmos. Portanto, analisamos o conteúdo proveniente da nossa investigação no terreno, por forma a conseguir uma compreensão, pois concordamos que os dados “(...) pouco significado têm até serem analisados e avaliados.” (Bell, 1997, p. 157).

## 9. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já referido no capítulo anterior, a partir das histórias selecionadas e dos objetivos definidos, emergiram indicadores de avaliação que nos permitiram perceber a pertinência e eficácia dos dispositivos utilizados nas três sessões de intervenção.



**Gráfico n.º 1 - 1ª sessão de intervenção: "A casinha de chocolate" de Ana Oom**

Deste modo, analisando o gráfico de barras acima apresentado, referente à 1ª sessão de intervenção, conseguimos verificar que existiram 2 referências no que diz respeito à "Aceitação da opinião do outro". No decorrer da sessão, as crianças demonstraram respeitar as opiniões que escutaram, mesmo aquelas distintas das suas, assim como os sentimentos ou emoções que foram expressas oralmente. Deste modo, escutaram e deram os seus pareceres, não existindo evidências de desrespeito ou desvalorização dos pontos de vista de outrem (Cf. Anexos Q2 e T2).

Ao nível da "Localização espacial e temporal", podemos observar 4 referências que comprovaram que as crianças foram capazes de localizar o conto escutado, tanto espacial como temporalmente, não havendo nenhuma evidência que indique existir dificuldade, no que a este indicador se refere ("A casinha de chocolate e a floresta." (LO.); "A casa do João e da Maria" (LE.); "De dia e de noite." (B.); "Foi em dias diferentes." (R.B.) - Cf. Anexos Q2 e T2).

No que se refere ao indicador “Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções)”, apesar de terem perspectivas distintas, as crianças conseguiram expressar-se em relação aos momentos e personagens da história, havendo, como indica o gráfico acima, 19 referências que o confirmam (“Não gostava.” (D.S.); “Gostava, mas podiam se portar mal.” (L.); “Não tinha dinheiro como os meninos sem família.” (R.V.); “Sentia medo.” (PD.); “Havia animais na floresta.” (H.); “Pedia ajuda.” (S.); “Não porque a bruxa podia ver.” (R.B.), “Mal. Os doces são da bruxa.” (R.V.); “A bruxa queria fazer mal ao João e à Maria” (S.); “Não fez bem, mas os irmãos comeram os doces.” (R.V.); “Foi para o fogão.” (R.V.); “Sim.” (L.); “Não conseguiam.” (D.G.); “A Maria pôs a bruxa no fogão.” (R.V.); “Enganaram a bruxa.” (M.G.); “Podiam pôr a bruxa na gaiola.” (S.); “Os irmãos porque puseram a bruxa no fogão.” (M.); “A bruxa é má.” (M.R.); “O João e a Maria são bons.” (PE) – Cf. Anexos Q2 e T2).

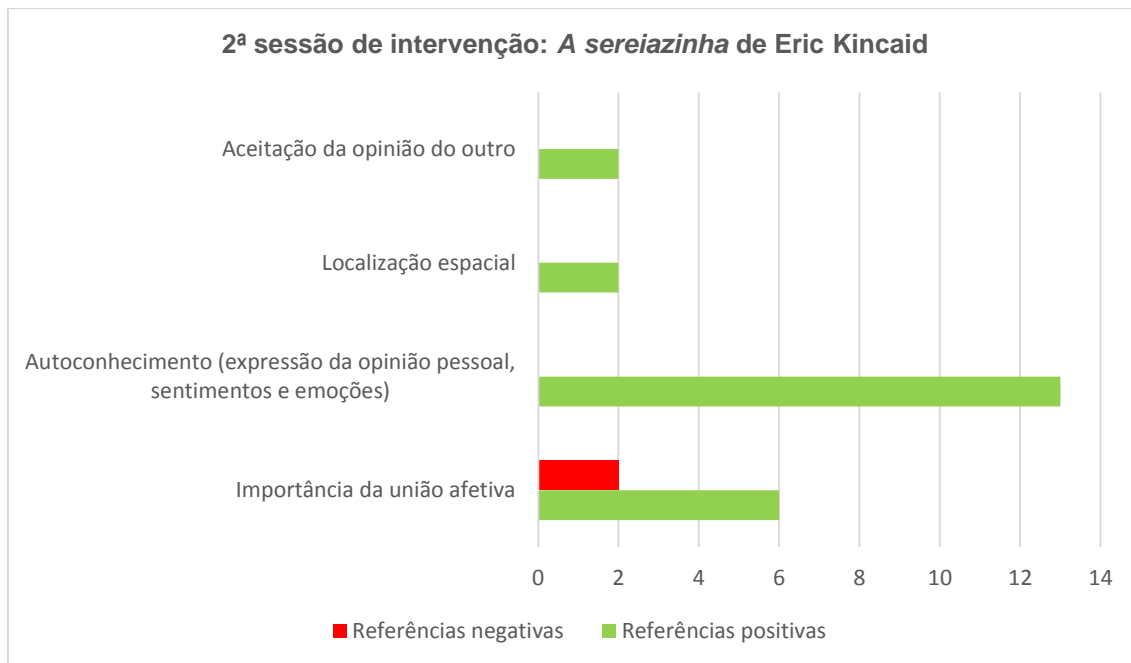
Já na “cooperação (reconhecimento da importância dos laços afetivos nas relações interpessoais)”, existiram 7 referências que indicaram que as crianças atribuíram e reconheceram a importância dos laços afetivos. Clarificando, por um lado, reconheceram a importância, pois perceberam que as personagens da história só conseguiram solucionar a situação problemática com que se depararam, através da cooperação e ajuda mútua (“Não conseguiam.” (D.G.); “A Maria pôs a bruxa no fogão.” (R.V.); “Enganaram a bruxa.” (M.G.) - Cf. Anexos Q2 e T2). Por outro, atribuíram importância aos laços afetivos, pois compartilharam e cooperaram no uso dos equipamentos informáticos, auxiliaram outras crianças quando necessitavam de ajuda e demonstraram trabalhar para um fim comum quando envolvidas nas atividades de grupo (Cf. Anexos Q2 e T2).

Ao analisar o indicador “Regras de convivência em sociedade”, conseguimos verificar que maioria das crianças revelou compreender e valorizar a regra de convivência em sociedade implícita no conto escutado, contudo, algumas crianças não a valorizaram pelos motivos pretendidos, como podemos confirmar no gráfico n.º1, onde constam 2 referências representativas de ambas as situações (“Não porque a bruxa podia ver.” (R.B.), “Mal. Os doces são da bruxa.” (R.V.) - Cf. Anexos Q2 e T2).

Por último, relativamente ao “Conhecimento do mundo (consciencialização da existência de outros modos de vida)”, as respostas fornecidas pelas crianças, apesar de não consensuais, revelaram, na maioria, sensibilização e consciência da existência de indivíduos que vivem em condições distintas das suas, condições desfavoráveis, nomeadamente ao nível económico (“Não gostava.” (D.S.); “Não tinha dinheiro como os meninos sem família.” (R.V.); “Trazemos coisas para os meninos sem família. Ajudamos



porque a família não tem dinheiro.” (R.V.) – Cf. Anexos Q2 e T2). Desta forma, foi de verificar 4 referências, sendo apenas uma indicativa da ausência de consciencialização deste aspeto (“Gostava, mas podiam se portar mal.” (L.) – Cf. Anexos Q2 e T2).



**Gráfico n.º 2 - 2ª sessão de intervenção: A sereiazinha de Eric Kincaid**

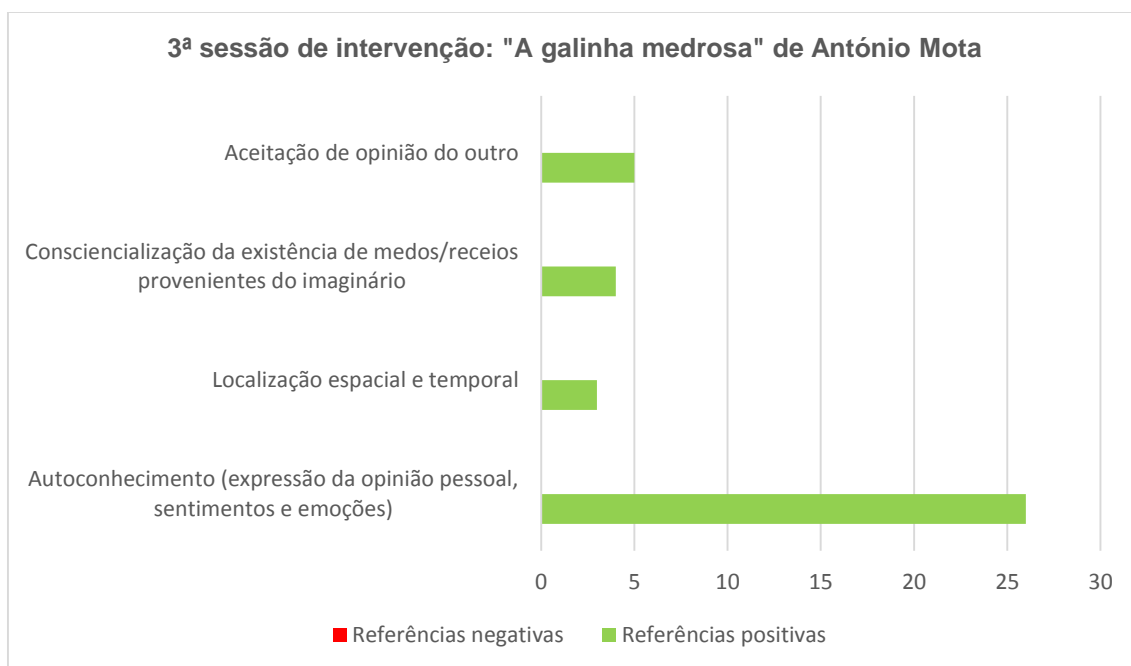
Analisando a 2ª sessão de intervenção, conseguimos verificar, no que se refere à “Aceitação da opinião do outro”, 2 referências representativas. Especificando, não se confirmou comentários depreciativos relativamente às opiniões que as crianças escutaram, o que por si revela respeito. Por outro lado, constatou-se que escutaram os distintos pareceres, pois foi visível concordância com algumas perspetivas, sendo de observar acréscimos nas argumentações ouvidas (“Não, depois não conseguia falar.” (B.); “Também depois não conseguia falar com o príncipe.” (LE) - Cf. Anexos R2 e U2).

O indicador “Localização espacial” apresenta igualmente 2 referências que são representativas das respostas assertivas das crianças. Deste modo, o grupo revelou ser capaz de localizar espacialmente a história, sendo também de observar ausência de respostas que indicassem o inverso (“O mar.” (S.); “Foi a praia e no castelo.” (LO.) - Cf. Anexos R2 e U2).

No que se refere ao “Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções)”, é de notar, examinando o gráfico acima, 13 referências reveladoras da capacidade de expressão do grupo. Assim, apesar de ter sido visível,

durante a presente sessão de intervenção, que as crianças apresentavam opiniões, sentimentos e emoções distintos, conseguiram prever o conteúdo da história, refletir e posicionar-se criticamente perante momentos da história e atitudes das personagens, justificando assim os seus pontos de vista (“Vamos ouvir uma história.” (H.); “Está livros.” (B.); “Estão as personagens da história. (LO.); “Se não ficasse sem voz não conseguia ver o príncipe.” (S.); “Sim, fazia o mesmo.” (H.); “Não, depois não conseguia falar.” (B.); “Também depois não conseguia falar com o príncipe.” (LE.); “Também não matava o príncipe.” (M.); “Não foi justo.” (M.G.); “Gosto da sereiazinha” (LE.); “Gosto do príncipe” (LO.); “Gosto do rei do mar porque é ele que manda.” (R.B.); “Gosto menos da bruxa porque queria que a sereiazinha ficasse sem voz.” (R.V.) – Cf. Anexos R2 e U2).

Por fim, ao nível da “Importância da união afetiva”, como é possível comprovar no gráfico n.º 2 apresentado, constatou-se no total 8 referências, sendo 6 delas representativas da valorização atribuída pelas crianças em relação à união afetiva (“Se não ficasse sem voz não conseguia ver o príncipe.” (S.); “Sim, fazia o mesmo.” (H.); “Porque gostava muito dele.” (R.V.); “Porque gostava dele.” (R.B.); “Também não matava o príncipe.” (M.); “Não foi justo.” (M.G.) – Cf. Anexos R2 e U2) e 2 representativas do oposto (“Não, depois não conseguia falar.” (B.); “Também depois não conseguia falar com o príncipe.” (LE.) - Cf. Anexos R2 e U2). Portanto, foi de verificar que não existiu consenso nas respostas das crianças no que se refere a este indicador, no entanto, a maioria, demonstrou valorizar os laços afetivos.



**Gráfico n.º 3 - 3ª sessão de intervenção: "A galinha medrosa" de António Mota**

Analisando a 3ª sessão de intervenção, podemos constatar, atentando ao gráfico alusivo à mesma, a ausência de referências negativas em todos os indicadores. Portanto, todas as observações registadas indicaram o cumprimento dos itens acima apresentados.

Neste sentido, no que se refere à “Aceitação da opinião do outro” pode-se verificar 5 referências, onde as crianças revelaram aceitar as opiniões distintas das suas. Por tal, foi de observar que escutaram, argumentaram e questionaram os colegas sobre os seus pareceres (“Também tenho medo disso. Não tens medo de ovnis?” (R.B.); “Tenho, mas não sei desenhar ovnis muito bem.” (R.V.) – Cf. Anexo S2 e V2). Deste modo, ocorreram diálogos entre as crianças, por iniciativa própria, sem a intervenção do adulto. Por outro lado, também foi de notar espírito de entreatajuda e empatia no decorrer da presente sessão (“Queres que desene?” (R.B.); “Liliana, mas depois vais ser tu que vais ter os nossos medos todos.[uma vez que a caixa dos medos ia ficar connosco posteriormente à sessão.]” (R.V.) - Cf. Anexo S2 e V2).

No indicador “Consciencialização da existência de medos/receios provenientes do imaginário”, atendendo ao gráfico acima, pode-se verificar 4 referências que demonstraram que as crianças compreenderam, tendo como base a história escutada, que existem medos que são irrealis e infundados (“Porque estavam com medo do céu cair na cabeça deles.” (S.); “Porque pensavam que o céu ia cair.” (D.S.); “Porque a galinha disse que o céu ia cair.” (H.) – Cf. Anexos S2 e V2).

No que se refere à “Localização espacial e temporal”, observaram-se 3 referências que comprovam que as crianças foram capazes de localizar, tanto espacial como temporalmente a história escutada, não sendo observadas respostas indicativas do oposto (“Na floresta.” (D.G.); “Na casa da velha.” (M.G.); “De dia.” (LO) - Cf. Anexos S2 e V2).

Por último, ao nível do “Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções), foram registadas 26 referências que evidenciam que o grupo expressou tanto as suas opiniões como sentimentos e emoções. Clarificando, todas as crianças, independentemente da forma que o fizeram, em algum momento da presente sessão, expressaram uma opinião, sentimento ou transpareceram uma emoção. Deste modo, partilharam os seus pareceres sobre o conteúdo da história (“Sobre uma galinha.” (R.V.); “Vai ter medo.” (LE); “Porque tem medo de tudo.” (R.V.); “Sim, tem mais medo que nós.” (S.); “Tem medo de um cão.” (L.); “Tem medo de uma cobra” (LO.) e “Tem medo de um leão.” (R.B) - Cf. Anexos S2 e V2) e as personagens da mesma e, algumas delas, justificando-os (“Gosto da galinha porque ela tinha medo de tudo.” (B.); “Gosto da

velha porque ela pôs todos dali para fora.” (P.); “Gosto do gato.” (M.); “Gosto do cão” (D.S.); “Gosto da ovelha.” (LO.) – Cf. Anexos S2 e V2). Expressaram-se também sobre os seus medos oralmente (“Quando tenho medo chamo a minha mãe” (P.); “Quando tenho medo escondo-me.” (LO.); “A tristeza e o medo a controlar ao mesmo tempo.” (R.B.); “Tenho medo dos monstros de baixo da cama.” (R.V.); “Tenho medo de uma máscara que tenho no quarto.” (D.S.); “Tenho medo do escuro.” (S.); “Tenho medo de leões.” (LE.); “Tenho medo de ovnis.” (R.B.); “Tenho medo de esqueletos.” (M.); “Tenho medo de extraterrestres” (P.) – Cf. Anexos S2 e V2) e por desenhos, demonstrando desejo em fazê-lo (“Não. Ainda tenho aqui espaço para pôr outro medo.” (R.B.) – Cf. Anexos S2 e V2) e exteriorizaram emoções durante a leitura da história, nomeadamente através do riso e imitação do som dos animais que faziam parte da história (Cf. Anexos S2 e V2) e após a mesma quando manifestaram desejo de repetição da história: “Liliana, conta outra vez a história.” (R.V.) – Cf. Anexos S2 e V2).

Como já referido no subcapítulo 8.1.1., os indicadores avaliativos das três sessões de intervenção resultaram das histórias selecionadas. Por conseguinte, sendo estas diferentes, sobretudo, no que se refere às personagens que apresentam, ao espaço, tempo, valores éticos e morais que exibem e à mensagem transmitida, os indicadores que emergiram também foram distintos. Portanto, cada sessão de intervenção contemplou os seus indicadores específicos, o que nos levou a analisá-las individualmente, porém existiram indicadores e aspetos comuns às três sessões de intervenção que nos permitiram também realizar uma análise comparativa das mesmas.

Deste modo, atendendo aos seus indicadores comuns, podemos afirmar que a 3ª sessão é aquela que mais referências apresenta relativamente ao indicador “Aceitação da opinião do outro”, pois as crianças, para além de demonstrarem respeito pelos pareceres escutados, revelaram interesse e vontade de os conhecer. Também, no que se refere ao indicador “Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções)” é a que apresenta maior número de referências, sendo aquela onde as crianças mais se expressaram, sobretudo, no que se refere a sentimentos e emoções e a única em que o grupo sentiu necessidade de repetição da história.

No que se refere à “Localização espacial e temporal”, de uma forma geral, apesar de números de referências distintos, por se tratarem de histórias diferentes, todas as sessões, apresentaram referências positivas neste indicador.

Agora, focando-nos nos indicadores distintos, a 1ª sessão de intervenção demonstrou diretamente referências no sentido da cooperação e valorização dos laços afetivos nas relações interpessoais, contudo, de forma indireta a 3ª sessão também o

demonstrou, apesar da inexistência de um indicador específico nesse sentido, pois as crianças revelaram espírito de ajuda e capacidade de empatia durante a mesma. Por sua vez, a 2ª sessão apresenta referências relacionadas, exclusivamente, com a importância da união afetiva, mas com ausência de cooperação.

Por fim, na 1ª sessão verificam-se referências relacionadas com as regras de convivência em sociedade e com a conscientização de outros modos de vida, referências estas que se encontram ausentes na 2ª e 3ª sessão. Por seu lado, a 3ª sessão não exibe referências negativas e apresenta referências no que se refere à conscientização da existência de medos/receios provenientes do imaginário que se encontram ausentes na 1ª e 2ª sessão.

## 10. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na nossa pergunta de partida e nos objetivos que foram enunciados no capítulo 7, a análise permitiu perceber que quanto maior o conhecimento sobre o grupo-alvo, isto é, sobre a dinâmica do mesmo, especificidades, contexto, interesses e necessidades, melhor se consegue adaptar os dispositivos, as estratégias, os recursos, o tempo, o envolvimento, aos mesmos. Por outras palavras, durante este projeto de intervenção, o conhecimento que tínhamos do grupo foi sendo aprofundado, o que nos permitiu uma maior aproximação às crianças e conseqüentemente conhecer as características individuais de cada uma, perceber as suas inquietações, medos, preferências e assim escolher a história e os dispositivos, adaptando-os ao grupo em questão e transformando-os assim, em dispositivos de diferenciação pedagógica. Estes dados sobre o grupo-alvo permitiram que, de forma evolutiva, os resultados fossem sendo mais interessantes, sendo assim a última sessão o culminar do envolvimento afetivo entre as crianças do grupo deste estudo.

Portanto, na 3ª sessão, conseguimos enunciar aspetos que não se verificaram nas restantes. Nesta, o grupo revelou bem-estar, alegria, o que foi transparecido durante a leitura da história, através do riso, imitar dos sons produzidos pelos animais que faziam parte da mesma e pelo pedido da repetição da história, sendo este último revelador da promoção do gosto pela leitura, nas crianças desta investigação. Para além disso, a presente sessão, como já referido, foi a que maior destaque assumiu ao nível da expressão de sentimentos e emoções, pois as crianças refletiram, demonstraram vontade de se expressar, demonstraram autoconsciência do que sentiam e revelaram capacidade de empatia. Por outro lado, como ocorreu em todas as sessões de intervenção, as crianças revelaram respeito e aceitação pelas opiniões distintas das suas e pelos sentimentos ou emoções expressados pelos colegas, porém, na 3ª sessão acresce o facto de demonstrarem interesse em escutarem os colegas, questionando-os no sentido de saber mais.

Portanto, confirmou-se como afirmado por Goleman (2009) que a expressão de emoções, o conhecimento e consciência destas se traduz em empatia e numa melhor gestão das relações interpessoais, como conseguimos verificar com os resultados obtidos na 3ª sessão. Neste sentido, fazendo uma comparação com a caracterização do grupo, apresentada no subcapítulo 6.1., podemos afirmar que as competências como a empatia, capacidade crítica, de expressão de opinião e de gerir conflitos foram reforçadas não se verificando situações conflituosas nos relacionamentos entre os

destinatários deste estudo, mas antes comportamentos de apoio e entajuda, sem que as atividades realizadas o promovessem diretamente.

Os dados pareceram ainda indicar que as crianças se identificaram com a história selecionada para esta sessão, pois foi ao encontro dos seus conflitos internos e os dispositivos escolhidos deram-lhes a possibilidade de expressar e confrontar o que lhes provoca incómodo e inquietação, o que nos faz concordar com o afirmado por Cavalcanti (2005). Por outro lado, verificou-se, como defendido por Bettelheim (1985, citado por Bastos, 1999), que as crianças se identificam com uma personagem quanto mais simples ela for e pelo que de positivo desperta nelas. Especificando, a personagem principal da história não apresentava traços bem definidos de personalidade, só sendo possível depreender que se tratava de um animal medroso, que ao longo da história pronunciava constantemente as mesmas frases, “O céu está a cair aos pedaços. Já caiu um bocadinho na minha cabeça!”, o que, por si só, provocou o riso das crianças.

Focando-nos agora nas restantes sessões, no que se refere à 1ª sessão, apesar dos resultados obtidos apontarem para uma grande expressão das crianças, uma maior cooperação entre elas e valorização dos laços afetivos nas relações interpessoais, a escolha da história e os dispositivos selecionados assim o permitiram e proporcionaram. Portanto, os destinatários deste estudo foram induzidos neste sentido, tanto pela história e dispositivos selecionados, como pelas questões que foram sendo elaboradas, sobretudo no que se refere à expressão de sentimentos e emoções, contrariamente ao que aconteceu na 3ª sessão, onde o demonstraram, frequentemente, por iniciativa própria. Já os resultados da 2ª sessão indicaram total ausência de cooperação e valores consideráveis no que diz respeito à expressão das crianças, contudo, de igual forma ao sucedido na 1ª sessão, o grupo foi incitado a tal, essencialmente, através das questões formuladas oralmente. Assim, esta sessão revelou ser a que menos as crianças se identificaram e envolveram.

Em suma, deste modo, julgamos que a 3ª sessão de intervenção foi a que mais correspondeu às características deste grupo-alvo, sobretudo a história e dispositivos selecionados, a que deu mais e melhor resposta às necessidades das crianças, às inquietações que se encontravam a vivenciar, a que se moldou ao grupo em questão, o que se traduziu num envolvimento afetivo natural e numa aprendizagem significativa e simultaneamente prazerosa. Portanto, como mencionado no primeiro parágrafo deste capítulo, foi visível uma evolução positiva do envolvimento afetivo entre os destinatários do estudo, no sentido de passarem gradualmente, ao longo das sessões, a fazê-lo de forma voluntária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de investigação, como já referido, verificamos que conhecer bem o grupo-alvo foi um fator fundamental e imprescindível para conseguirmos dar resposta à nossa pergunta de partida e cumprir os objetivos que foram definidos. Só com o conhecimento profundo das crianças, conseguido através das observações e várias intervenções, foi possível selecionar as histórias a utilizar nas diferentes sessões de intervenção e moldar os dispositivos pedagógicos aos destinatários deste estudo, ou seja, torna-los em dispositivos de diferenciação pedagógica. Deste modo, no início do processo deparamo-nos com dificuldades e limitações, nomeadamente, no que diz respeito a este aspeto e, sobretudo, conseguir selecionar histórias que as crianças, não apenas se identificassem, mas também que não fossem do conhecimento do grupo, que não tivessem outrora sido alvo do projeto de sala e conseqüente escutadas na sala de atividades. Portanto, encontrávamo-nos limitados, no sentido de estarmos condicionados a um leque mais reduzido de opções, no que à literatura tradicional se refere.

Para além disto, outra condicionante foi a mudança de rumo que foi necessária realizar neste processo de investigação. Clarificando, como já mencionado anteriormente, numa fase inicial, este relatório de estágio focou-se, essencialmente, no papel dos contos de fadas no desenvolvimento e envolvimento afetivo do grupo em questão e posteriormente, com o desenvolver do processo verificamos que os dispositivos pedagógicos funcionavam de forma distinta, dependendo da sua adaptação às crianças, o que nos levou a desviar o nosso foco e repensar e redefinir objetivos.

De uma forma geral, todas as sessões de intervenção contribuíram para que os objetivos definidos, para esta investigação, fossem conseguidos, revelando-se eficazes os dispositivos utilizados, pois corresponderam especificamente ao grupo do nosso estudo. Neste sentido, lembrando, agora, o leitor da nossa pergunta de partida: “Que dispositivos pedagógicos serão mais apropriados na dinamização da hora do conto, para a promoção do envolvimento afetivo entre as crianças num grupo de cinco anos?”, podemos concluir que os dispositivos pedagógicos mais apropriados para a promoção do envolvimento afetivo entre o grupo de crianças deste estudo são aqueles que permitem a expressão, partilha de sentimentos, emoções, opiniões, os que dão possibilidade de reflexão, de auto e hetero conhecimento, que estão adaptados aos seus interesses, necessidades, os que as crianças se identifiquem de alguma forma. No



fundo, dispositivos que permitem ao grupo expressar os seus conflitos internos, que lhes toque ou diga respeito de alguma forma. Portanto, constatamos, como defendido por Cortesão e Stoer (1996, citado por Matos, 2000), que um verdadeiro dispositivo de diferenciação pedagógica facilita e proporciona prazer na aprendizagem, contribuindo, simultaneamente, para o desenvolvimento reflexivo da criança.

Chegada ao final a nossa investigação, conseguimos afirmar que nos permitiu refletir sobre o a hora do conto como momento de desenvolvimento infantil e refletir e perceber, sobretudo, as características que os dispositivos pedagógicos devem ter para que proporcionem, no grupo-alvo, o seu envolvimento afetivo. Todavia, como linha de investigação futura, gostaríamos conhecer que resultados teve a promoção do gosto pela leitura, que foi também objetivo deste relatório de estágio, no 1º Ciclo do Ensino Básico, no grupo de crianças em questão.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## **Bibliografia Passiva**

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta.

Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.

Amaral, V. L. (2007). *A vida afetiva: emoções e sentimentos*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Psicologia da Educação, Natal.

Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. (2012). *Aprender na era digital. Jogos e mobile-learning*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Prazer de ler.

Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de atividade para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Editora: Paulus.

Cavalcanti, J. & Blanchard, M. (2014). *Histórias no feminino*. Belo Horizonte: Editora Miguilim.

Damásio, A. R. (1994). *O erro de descartes: Emoção, razão e cérebro humano* (3ª ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2003). *Ao encontro de espinosa: As emoções sociais e a neurologia do sentir* (2ªed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.

Fernandes, A. (2006). *Projeto ser mais: Educação para a sexualidade online* (Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia), Faculdade de Ciência, Porto.

- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Goleman, D. (2009). *A inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência social*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Leite, C. & Pacheco, N. (2008). Os dispositivos pedagógicos na relação inter/multicultural. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 14 (27), 102-111.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Matos, D. (2000). *Explorando o conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto).
- Ministério da educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto. Porto Editora.
- Otte, M. W. (2003). A magia de contar histórias. *Leonardo Pós*, 2, 1-9. Disponível em <http://www.posuniasselvi.com.br/materias/artigos.htm>.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: VanGradiva.
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F. & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23 (2), 176-180.
- Santos, M. J. S. (2013). *A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança na educação infantil*. (Trabalho para obtenção de licenciatura em pedagogia). Universidade Federal de Piauí, Piauí.
- Schafer, R. M (1997). *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspeto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: UNESP.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da educação.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação (2ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Souza, J., Kantorski, L. P. & Luís, M. V. (2011). Análise documental e observação participante na Pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, 25 (2), 221-228.

Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Traça, M. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Vieira, M.C. (2009). *A arte, mestre da vida: reflexões sobre a escola e o gosto pela leitura*. Edições Quimera.

Zille, J. A. B. & Almeida, N. P. (2011). Bases para o desenvolvimento de técnicas de educação musical voltadas para adolescentes. *Revista Modus*, (9), 47-65.

#### **Documentos da Instituição:**

Plano Anual de Atividades (2015/2016)

Projeto Curricular de Sala (2015/2016)

Projeto Educativo (2015/2016)

Regulamento Interno do Jardim de Infância (2015/2016)

#### **Bibliografia Ativa**

Kincaid, E. (1991). *Os mais belos contos de fadas* (4ª ed.). Porto: Edições ASA.

Mota, A. (2011). *A galinha medrosa*. Alfragide: Gailivro.

Oom, A. (2014). *A casinha de chocolate* (coleção histórias de encantar). Lisboa: Z

## **ANEXOS**

### Anexo A – Registo de incidente crítico nº 1

<b>Nome da criança:</b> L.	<b>Idade:</b> 5 anos
<b>Data:</b> 2/10/2015	
<b>Observadora:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Na área da biblioteca, durante a tarde, o R. diz à estagiária: “Lê este livro que é mais grande” e imediatamente a L. dirigindo-se para o R. corrige: “Não se diz mais grande, é maior”.	
<b>Comentário:</b> Através do presente diálogo entre as duas crianças, foi possível verificar que a L. não só teve consciência do erro pronunciado pelo R., como foi capaz de o corrigir, imediatamente, explicando de seguida a forma correta de se proferir o presente adjetivo (grande).	

### Anexo B – Registo de incidente crítico nº 2

<b>Nome da criança:</b> S.	<b>Idade:</b> 5 anos
<b>Data:</b> 5/11/2015	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> A S. encontrava-se na área da expressão plástica, quando foi questionada pela estagiária: “S. gostavas que o R. escolhesse um trabalho teu para colocar no portefólio?”. Mediante esta interrogação a S. respondeu: “Não. Sabes eu sei que tenho desenhos muito bonitos, mas também tenho desenhos muito feios. Queres ver?”.	
<b>Comentário:</b> Através da presente resposta dada pela S., é possível verificar que esta já possui uma capacidade de autocritica, conseguindo emitir juízos sobre os seus trabalhos.	

### Anexo C – Registo de incidente crítico nº 3

<b>Nome da criança:</b> S.	<b>Idade:</b> 5 anos
<b>Data:</b> 9/10/2015	
<b>Observadora:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Durante a manhã, o R. dirigindo-se à área da expressão plástica pergunta: “Como se faz o R?”, a S. ouvindo a questão responde: “O R. de Rodrigo, não sabes? Vai ao R de Rodrigo e vê.”.	
<b>Comentário:</b> Através da pergunta do R. é possível verificar que, apesar de ser uma letra que faz parte do seu nome, esta ainda não está completamente dominada, sendo notório então que a criança ainda apresenta dificuldade em escrever o seu nome. Por	

outro lado, através da resposta dada pela S. verifica-se que já tem domínio sobre a letra, pois esta também faz parte do seu nome, e sabe onde se deve dirigir para encontrar um modelo, quando não consegue fazer alguma letra, o que demonstra, em certa parte, alguma autonomia.

#### Anexo nº D – Registo de incidente crítico nº 4

<b>Nomes das crianças:</b> S. e R.V.	<b>Idade:</b> 5 anos
<b>Data:</b> 8/01/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Durante a simulação de um assembleia para decidir como dinamizar a área da biblioteca, a S. e o R.V. estavam a discutir qual dos dois seria o porta-voz do seu grupo e partilharia a ideia às restantes crianças da sala. O R.V. afirmava que deveria ser ele pois foi estabelecido que seria o líder. Por outro lado, a S. queria expor a ideia desta vez. Nesta sequência, a S. diz: “Então não sou eu nem tu. É a P. que foi ela que teve a ideia.”.	
<b>Comentário:</b> Com o comentário efetuado pela S. as duas crianças chegaram a um consenso, sem que fosse necessário a intervenção do adulto. A S. demonstrou uma grande capacidade de gestão de conflitos, chegando a um acordo que me pareceu completamente justo para ambas as partes, incluindo para uma terceira criança que não se encontrava diretamente presente na discussão. Para além de conseguir gerir a situação, demonstrou empatia por outra criança, o que por si só a ajudou na resolução deste problema.	

#### Anexo E – Registo de Incidente crítico nº 5

<b>Nome da criança:</b> S.	<b>Idade:</b> 5 anos
<b>Data:</b> 8/10/2015	
<b>Observadora:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Durante a manhã, a S. estava na área da biblioteca, juntamente com mais três crianças. Quando a B. se dirige para junto delas a S. diz: “Não podes estar aqui. Só podem estar quatro pessoas. Um, dois, três, quatro. Já estamos quatro.”. A B. dirigindo-se para a P. pergunta: “P. vens comigo? És mais minha amiga não és?”.	
<b>Comentário:</b> Através do presente registo pode-se concluir que a S. tem consciência das regras da sala, mais precisamente da quantidade de crianças que podem frequentar cada uma das áreas, e gosta de as cumprir e que os outros as cumpram.	

Por outro lado, é visível através da pergunta da B. o valor que começa atribuir à amizade, sendo, nesta faixa etária, amizade ter brincadeiras comuns e não separadas.

#### Anexo F – Registo de incidente crítico nº 6

<b>Nome da criança:</b> R.	<b>Idade:</b> 5 anos
<b>Data:</b> 7/10/2015	
<b>Observadora:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Durante o período da manhã, arrastados pelo espírito de grupo, encontravam-se, na área da expressão plástica um número de crianças superior àquele que seria permitido. Após serem interrogados pela estagiária sobre o número permitido na presente área, o R. diz: “Estamos a mais, só podem estar quatro e nós estamos, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito. Estamos oito.”	
<b>Comentário:</b> Através deste incidente, é possível concluir que o R., depois de advertido, rapidamente tomou consciência que estavam a quebrar uma das regras da sala, apenas através de uma questão que foi dirigida ao grupo. Imediatamente respondeu, fazendo uma contagem correta do número de elementos presentes na área, demonstrando simultaneamente um raciocínio rápido, que o levou a construir uma resposta lógica e coerente.	

#### Anexo G – Registo de incidente crítico nº 7

<b>Nome da criança:</b> R.B.	<b>Idade:</b> 5 anos
<b>Data:</b> 26/02/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> O R.B. encontrava-se a apresentar a fábula que escolheu trabalhar em casa: <i>O leão e o rato</i> . Após identificar as personagens, o espaço e o tempo, tentou explicar a moral da história. Quando foi dado um exemplo para a explicar, “Quando emprestamos os nossos brinquedos aos amigos fazemos uma boa ação. Ao fazermos uma boa ação depois os amigos também nos vão emprestar os brinquedos deles.”, o R.B. para completar referiu: “Quando não emprestamos os brinquedos aos amigos somos egoístas.”	
<b>Comentário:</b> Através deste comentário foi possível apreender que o R.B. empregou corretamente um adjetivo que aprendeu, que para muitas crianças da sua idade é completamente desconhecido. Desta forma, demonstrou que, para além de o conseguir pronunciar corretamente, conhece o seu significado, pois utilizou-o no contexto certo, na sequência de um exemplo dado.	



## Anexo H – Registo de incidente crítico nº 8

<b>Nome da criança:</b> D.S. <span style="float: right;"><b>Idade:</b> 5 anos</span> <b>Data:</b> 02/03/2016 <b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)
<b>Incidente:</b> O D.S. encontrava-se a apresentar a história que escolheu para trabalhar em casa: <i>Os três porquinhos</i> . Após identificar as personagens, referiu, sem ser questionado nesse sentido: “O lobo é mau e o porquinho mais novo é preguiçoso.”
<b>Comentário:</b> Através do presente comentário do D.S. foi possível verificar que este conseguiu fazer uma caracterização psicológica, ainda que reduzida, de duas das personagens da história, sem que disso tenha tido consciência. Por outro lado, ao se referir a um dos porquinhos como o “mais novo”, caracterizou-o fisicamente.

## Anexo I – Descrição sumária do projeto de sala

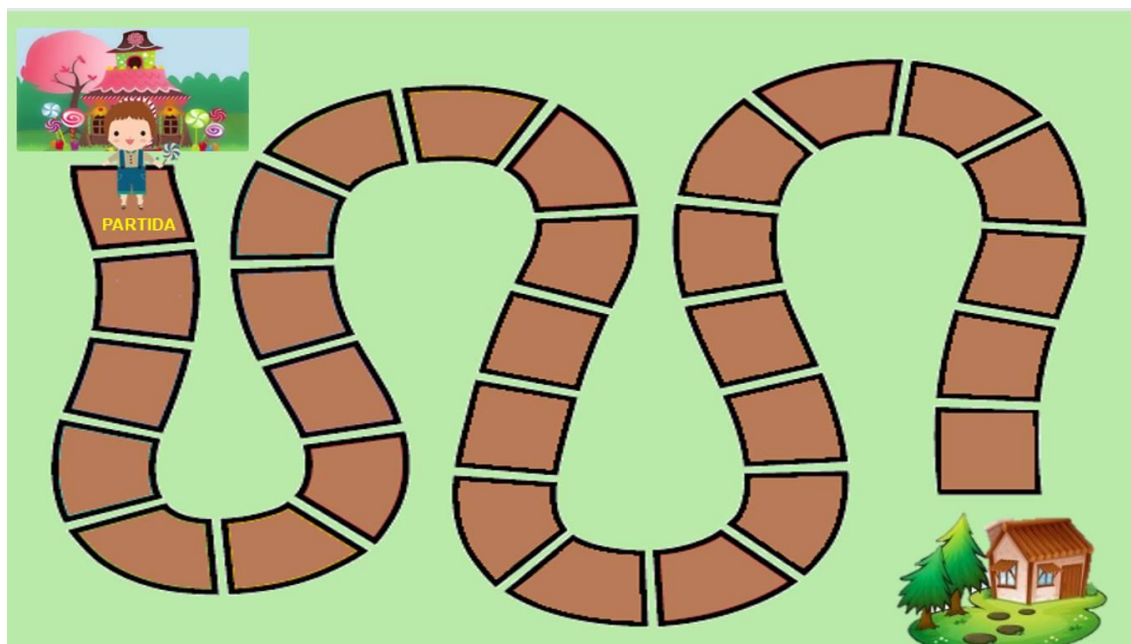
O nosso projeto lúdico intitulou-se: “Histórias tradicionais e muito mais...” e pretendeu trabalhar, inicialmente, a literatura tradicional, onde foram analisadas uma série de histórias selecionadas por cada uma das crianças, mais especificamente as personagens, tempo, espaço da ação e mensagem transmitida. Em simultâneo, apesar de não constar na teia, trabalhou-se a literatura contemporânea, tendo como objetivo estabelecer um paralelismo entre os dois géneros literários, por forma a demonstrar a existência de histórias que comportam iguais mensagens ou valores éticos e morais, apesar das diferentes versões: “Quem conta um conto acrescenta um ponto”. Com isto, foi mais fácil para o grupo, posteriormente, conseguir recriar, modificar as várias histórias, acrescentar personagens diferentes, misturar personagens de histórias distintas, transformar os espaços onde decorrem as ações ou alterar o seu final. Foi tendo isto em conta, que surgiu também as histórias da *Disney*, que não são mais do que uma série de adaptações da literatura tradicional.

Por último, entramos na história de Portugal, onde foram trabalhados os reis, rainhas e presidentes, pois os príncipes, princesas, reis e rainhas não existiram apenas nos contos de fadas.

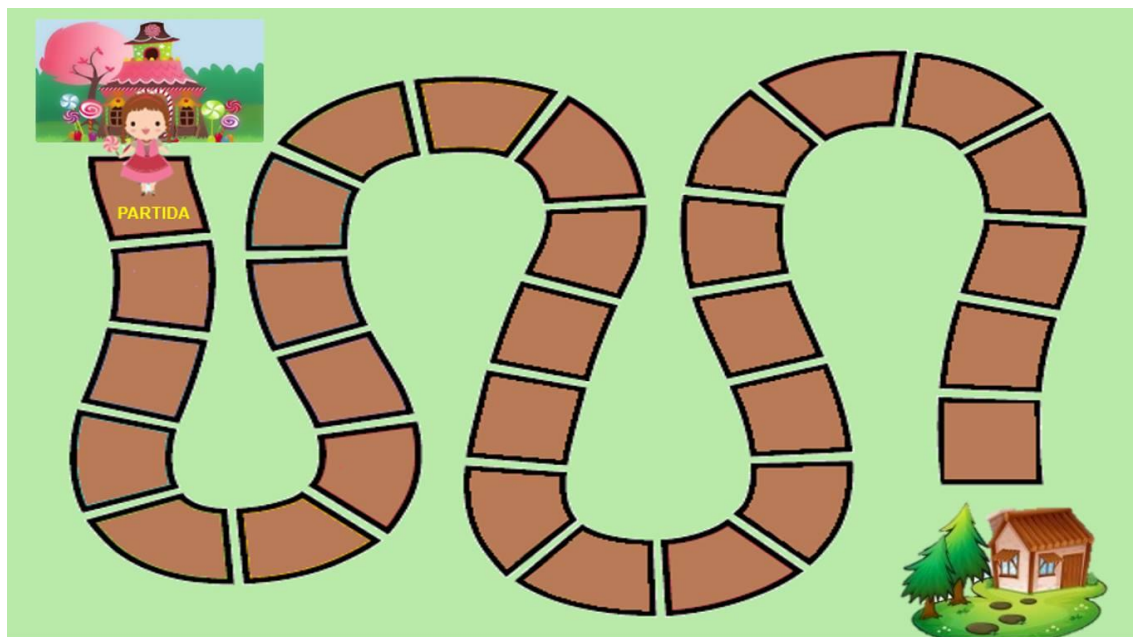
## Anexo J – Teia do projeto de sala



## Anexo K – Imagem do tabuleiro em formato digital com o ícone da personagem João



## Anexo L – Imagem do tabuleiro em formato digital com o ícone da personagem Maria



## Anexo M – Imagem da roleta em formato digital e cartões com as questões



## Anexo N – Questões contidas nos cartões

### Categoria: desenho

- Casa de chocolate
- Gaiola
- Velha
- João e Maria
- Lenhador (pai)

### **Categoria: mímica**

- Comer a casa de chocolate
- Maria a empurrar a velha para o forno
- João a deixar as migalhas de pão ao longo do caminho
- João a mostrar o osso à bruxa

### **Categoria: palavra proibida**

- Pobre
- Floresta
- Pão
- Lenhador
- Pássaro
- Velha
- João
- Maria

### **Categoria: questões**

- Quais são as personagens da história?
- Quais os locais que se encontram na história?
- Caracteriza a floresta.
- Caracteriza a casinha de chocolate
- Caracteriza a personagem lenhador.
- Caracteriza a personagem madrasta.
- Caracteriza a personagem João.
- Caracteriza a personagem Maria.
- Caracteriza a personagem Velha.
- O que aconteceu quando João e Maria encontraram a casinha de chocolate?
- O que fez a velha a João e Maria?
- O que decidiu fazer João quando desconfiou da madrasta?
- O que aconteceu na floresta?
- Quando acontece a história?
- Palavra que rima com pobre

- Palavra que rima com passarinho
- Palavra que rima com Lenhador
- Palavra que rima com pão
- Dividir silabicamente a palavra “velha”
- Dividir silabicamente a palavra “Lenhador”
- Dividir silabicamente a palavra “Chocolate”
- Dividir silabicamente a palavra “pão”

### **Anexo O – Dispositivos Pedagógicos – Mala “Era uma vez” e pau de chuva**





Anexo P – Dispositivos Pedagógicos - Carrossel e caixa dos medos



## Anexo Q – Questões sobre a história “A galinha medrosa” contidas no carrossel

Quais são as personagens da nossa história?

Quem é a personagem principal?

Que personagem mais gostam? Porquê?

Qual foi o último animal que a galinha encontrou?

Porque fugia a galinha e os outros animais?

Vocês também são medrosos como a galinha? Que medos têm?

Qual foi o primeiro animal que a galinha encontrou?

Por que motivo iam os animais sempre atrás da galinha?

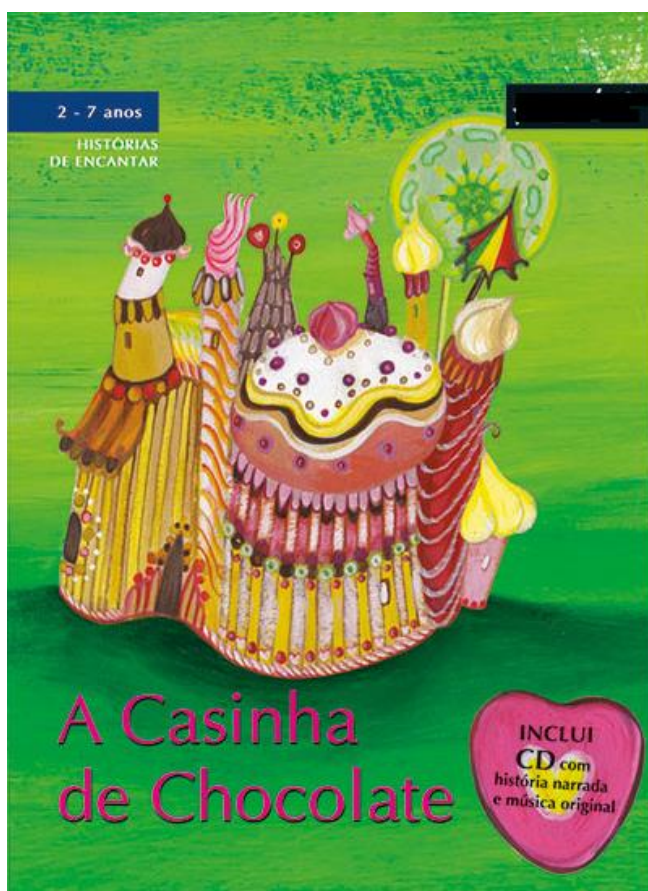
O que fazem quando têm medo? Fazem como a galinha? Podem ajuda a alguém?

Como ficam quando estão assustados?

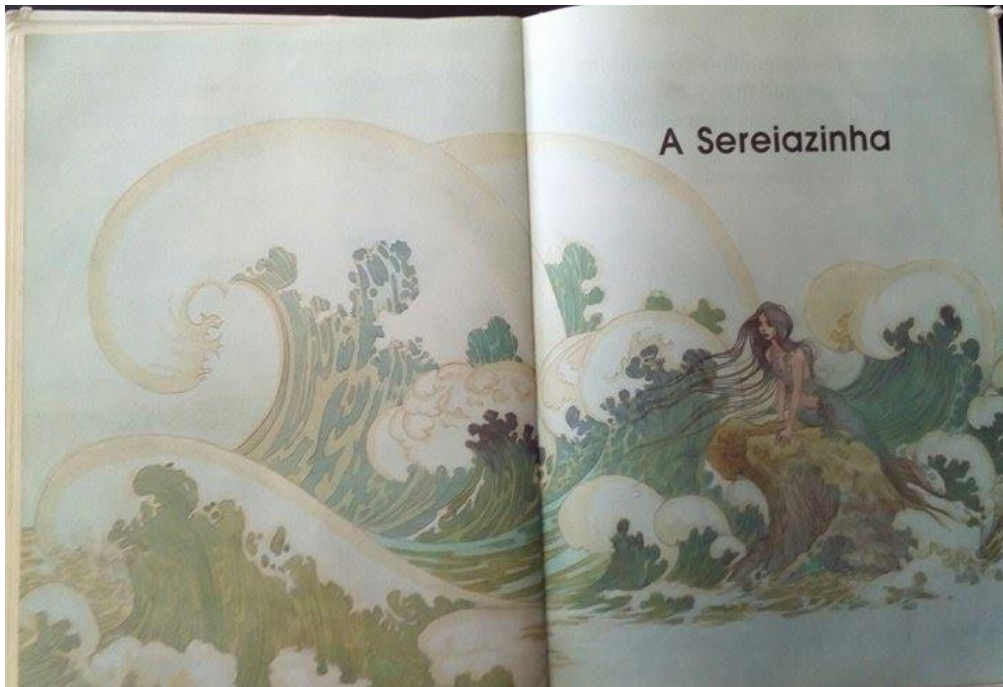
Que espaços tem a nossa história?

O que sentem quando têm medo?

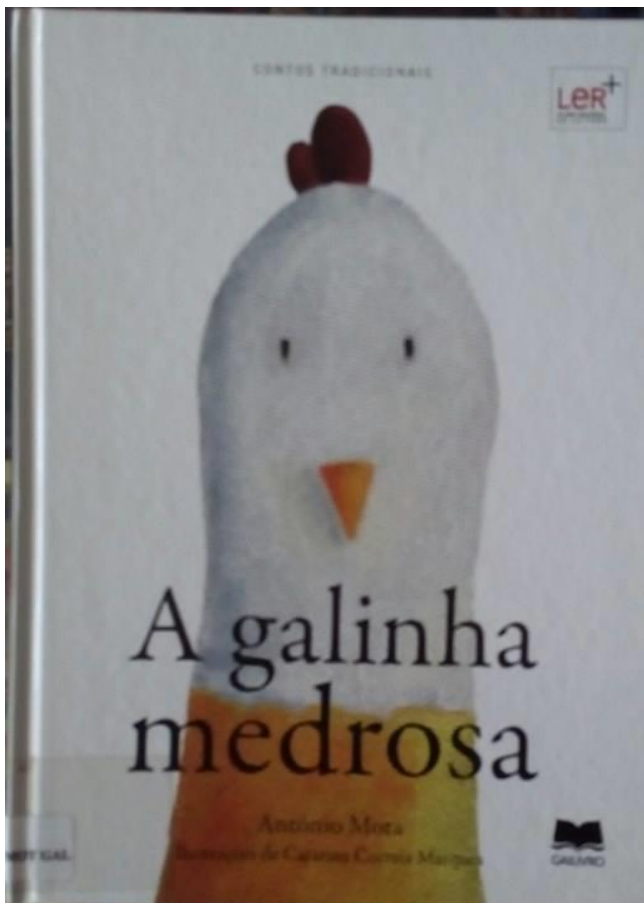
## Anexo R – Ilustração da capa do livro “A casinha de chocolate” de Ana Oom



Anexo S – Ilustração da primeira página do conto *A sereiazinha* de Eric Kincaid

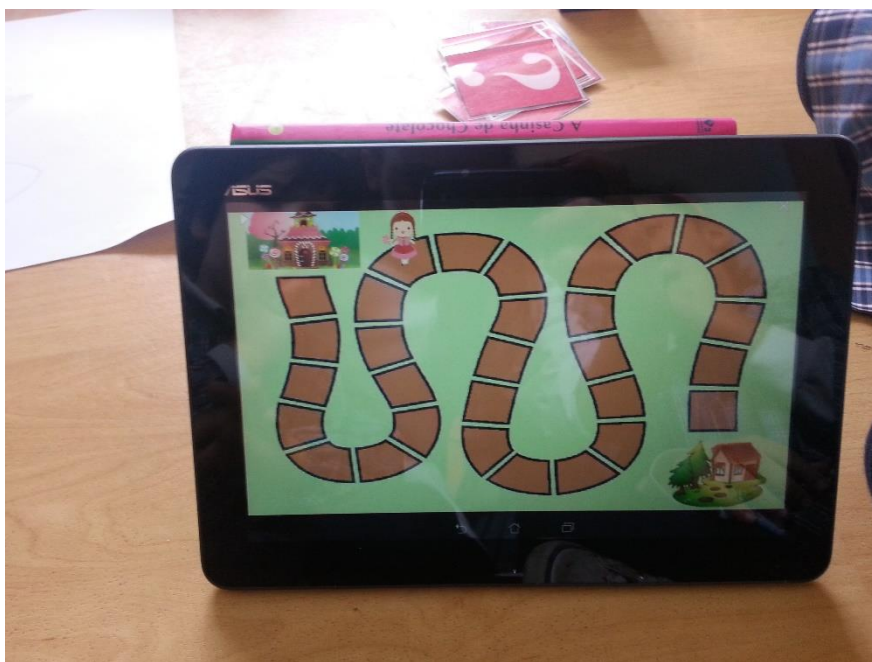


Anexo T – Ilustração da capa do livro “A galinha medrosa” de António Mota

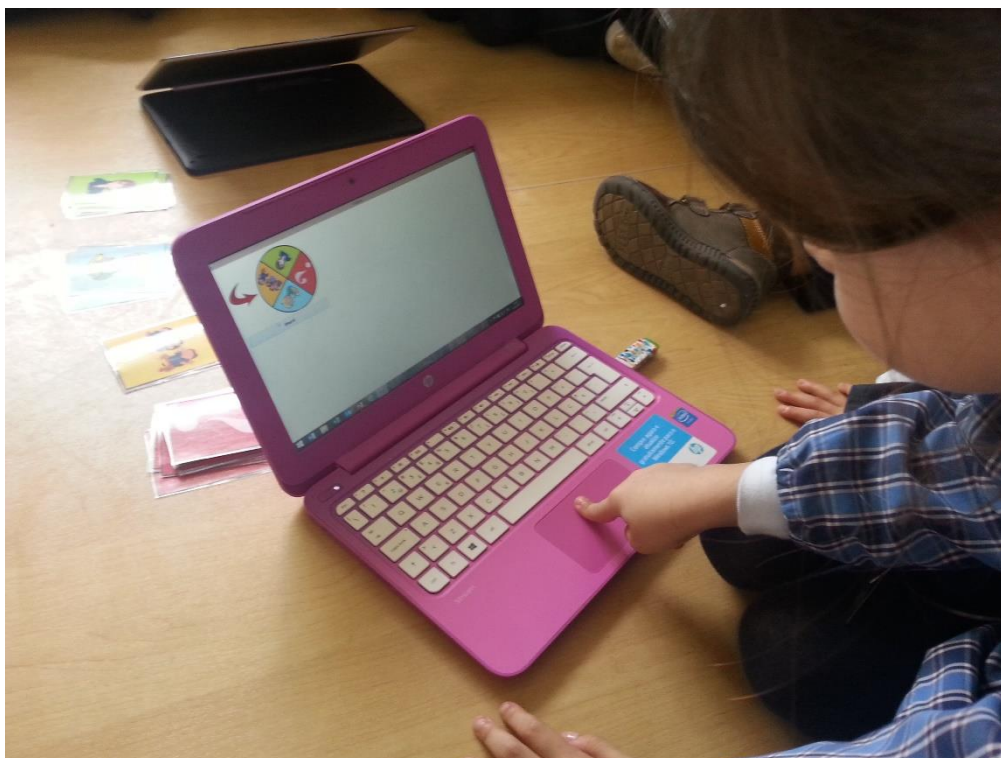




**Anexo U – Fotografia do equipamento *Tablet* com o tabuleiro jogo**



**Anexo V – Fotografia conseguida no momento de girar a roleta**



**Anexo X – Fotografia dos materiais utilizados na 1ª sessão de intervenção**



**Anexo Y – Fotografia conseguida durante a realização de uma proposta da categoria “desenho”**



Anexo W – Fotografia da deslocação do pin (após uma resposta correta)



Anexo Z – Fotografia conseguida no momento anterior à abertura da mala “Era uma vez”



**Anexo A1 – Fotografia conseguida numa das tentativas fracassadas da abertura da mala “Era uma vez”**



**Anexo B1 – Fotografia conseguida no momento após a abertura da mala “Era uma vez”**



**Anexo C1 - Fotografias conseguidas durante os momentos de partilha em grande grupo**



**Anexo D1 - Fotografia conseguida durante a previsão do conteúdo através da ilustração do conto *A sereiazinha* de Eric Kincaid**



**Anexo E1 – Fotografia conseguida durante a previsão do conteúdo através da ilustração do conto “*A galinha medrosa*” de António Mota**



Anexo F1 – Fotografias conseguidas durante a utilização do dispositivo Carrossel





Anexo G1 – Fotografias conseguidas durante o desenho dos medos







**Anexo H1 – Fotografias conseguidas durante a colocação dos desenhos no interior da caixa dos medos**







## Anexo I1 – Registo de incidente crítico nº 9

<b>Nomes das crianças:</b> D.S.; L. e R.V.	<b>Idades:</b> 6 anos
<b>Data:</b> 13/05/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história “A casinha de chocolate” de Anna Oom, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Assim, o grupo foi interrogado, pela estagiária, sobre a atitude de uma das personagens da história: “Por que será que foram abandonados na floresta? Acham que a madrasta não gostava deles?”. Às questões formuladas o D.S. e o L. responderam respetivamente: “Não gostava.” (D.S.); “Gostava, mas podiam se portar mal.” (L.). Nesta sequência, a estagiária pergunta: “Por que acham que a madrasta queria abandoná-los?”. A esta questão o R.V. responde: “Não tinha dinheiro como os meninos sem família.” (R.V).	
<b>Comentário:</b> Através da resposta dada pelo D.S., é possível verificar que não compreende a razão que se encontra por de trás da atitude da madrasta. Por outro lado, o L. justifica a atitude da personagem através do mau comportamento dos dois irmãos, o que consequentemente revela considerar plausível o abandono pelo facto de não gostar de alguém. Por fim, o R.V., contrariamente às restantes crianças, demonstra, através da sua resposta, compreender o verdadeiro motivo do abandono dos dois irmãos e ainda estabelece um paralelismo, sem ser induzido a tal, entre a história e a vida real.	

## Anexo J1 – Registo de incidente crítico nº 10

<b>Nomes das crianças:</b> R.V. e R.B.	<b>Idades:</b> 6 anos
<b>Data:</b> 13/05/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história “A casinha de chocolate” de Anna Oom, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Nesta sequência, o grupo foi interrogado, pela estagiária, sobre a atitude de duas das personagens da história: “O que fizeram os dois irmãos quando encontraram casinha de chocolate? Se fossem vocês também tinham comido os doces? Acham que eles fizeram bem ou mal?”. Às questões formuladas surgiram as seguintes respostas de duas das crianças: “Não porque a bruxa podia ver.” (R.B.) e “Mal. Os doces são da bruxa.” (R.V.).	
<b>Comentário:</b> Através das respostas dadas pelas duas crianças pode-se verificar que ambas avaliam de forma crítica a atitude das personagens. Contudo, através da resposta dada pelo R.B. é possível depreender que considera a atitude, de pegar no que não é seu sem autorização incorreta, pelas consequências negativas que daí	

podem advir. Por seu lado, o R.V. avaliou a atitude das duas crianças e para tal, justificou-a usando uma regra a ter a conta, quando convivemos em sociedade.

#### **Anexo K1 – Registo de incidente crítico nº 11**

<b>Nomes das crianças:</b> M.G., D.G. e R.V.	<b>Idades:</b> 5-6 anos
<b>Data:</b> 13/05/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história “A casinha de chocolate” de Anna Oom, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Nesta sequência, o grupo foi interrogado, pela estagiária, sobre um dos momentos do conto: “Como é que os irmãos resolveram o seu problema? Acham que sem a ajuda um do outro tinham conseguido?”. Às questões formuladas surgiram as seguintes respostas de três das crianças: “A Maria pôs a bruxa no fogão.” (R.V.); “Enganaram a bruxa.” (M.G.) e “Não conseguiam.” (D.G.).	
<b>Comentário:</b> Através das respostas fornecidas pelas três crianças, é possível verificar que todas elas compreendem a importância da ajuda para a resolução dos problemas.	

#### **Anexo L1 – Registo de incidente crítico nº 12**

<b>Nomes das crianças:</b> R.B. e D.S.	<b>Idades:</b> 6 anos
<b>Data:</b> 13/05/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Na realização do jogo em formato digital, para dar continuidade ao conto “A casinha de chocolate”, o R.B. e o D.S. pertenciam à mesma equipa e o D.S. encontrava-se na sua vez de jogar. Assim, após lançar o dado, gira a roleta presente no computador, porém não consegue fazer com que esta gire. Nesta sequência, o R.B. diz: “Tem que ser com mais força. Queres ver?” e pega no computador para demonstrar como o D.S. deve fazer para conseguir girar a roleta.	
<b>Comentário:</b> A presente afirmação e comportamento do R.B. demonstra capacidade de colaboração e espírito de ajuda.	

#### **Anexo M1 – Registo de incidente crítico nº 13**

<b>Nomes das crianças:</b> P. e H.	<b>Idades:</b> 6 anos
<b>Data:</b> 13/05/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	

<p><b>Incidente:</b> Durante a realização do jogo em formato digital, para trabalhar a história “A casinha de chocolate”, no momento do P. responder a uma proposta dos cartões com questões sobre o conto escutado, o H., após escutar a questão formulada, diz: “Sabes? Queres que te diga?”.</p>
<p><b>Comentário:</b> O comportamento do H. revelou, não apenas domínio sobre a história escutada, mas também demonstrou capacidade de apoiar, ajudar e cooperar com outra criança.</p>

#### Anexo N1 – Registo de incidente crítico nº 14

<p><b>Nomes das crianças:</b> M.G. e M. <span style="float: right;"><b>Idade:</b> 5-6 anos</span></p> <p><b>Data:</b> 13/05/2016</p> <p><b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)</p>
<p><b>Incidente:</b> No decorrer do jogo em formato digital, o M.G. lança o dado e saí o número 6. Neste momento, algumas das crianças da sua equipa batem palmas e o M.G. diz: “seis. Temos que acertar.” Nesta sequência, o M. conta o número de casas, no tabuleiro do jogo, que faltam para chegar à meta.</p>
<p><b>Comentário:</b> Através do presente comentário do M.G. e do comportamento tanto do M. como das restantes crianças, é possível verificar que a equipa, para além de ansiar chegar à meta, se encontrava envolvida no jogo e unida.</p>

#### Anexo O1 – Registo de incidente crítico nº 15

<p><b>Nomes das crianças:</b> PD., H. e S. <span style="float: right;"><b>Idades:</b> 6 anos</span></p> <p><b>Data:</b> 13/05/2016</p> <p><b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)</p>
<p><b>Incidente:</b> Após a leitura da história “A casinha de chocolate” de Anna Oom, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Nesta sequência, o grupo foi interrogado, pela estagiária, sobre os sentimentos de duas das personagens: “O que acham que sentiram os dois irmãos sozinhos na floresta? Acham que sentiram medo? Se fossem vocês como se sentiam? Tinham medo? O que fariam no lugar deles?”. Às questões formuladas surgiram as seguintes respostas de três das crianças: “Sentia medo.” (PD.); “Havia animais na floresta.” (H.); “Pedia ajuda.” (S.).</p>
<p><b>Comentário:</b> Através das respostas fornecidas, é possível depreender que o PD. conseguiu colocar-se no lugar das personagens, ou seja, demonstrou ter capacidade de se colocar na posição de outra pessoa e compreender os seus sentimentos/emoções (empatia). Por sua vez, o H. e a S. imaginaram situações</p>

possíveis de acontecer, que não estavam presentes no conto lido, caso se encontrassem a vivenciar o mesmo que as duas personagens.

#### **Anexo P1 – Registo de incidente crítico nº 16**

<b>Nomes das crianças:</b> S. e R.V.	<b>Idades:</b> 6 anos
<b>Data:</b> 13/05/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história “A casinha de chocolate” de Anna Oom, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Nesta sequência, o grupo foi interrogado, pela estagiária, sobre a atitude de uma das personagens: “O que fez a bruxa? O que acharam da atitude dela?”. Às questões formuladas surgiram as seguintes respostas de duas das crianças: “A bruxa queria fazer mal ao João e à Maria” (S.); “Não fez bem, mas os irmãos comeram os doces.” (R.V.).	
<b>Comentário:</b> Através das respostas fornecidas, é possível depreender que a S. avalia a atitude da personagem bruxa como uma atitude negativa. Porém, o R.V. avalia, não apenas, a atitude da bruxa como uma atitude negativa, mas também a atitude dos dois irmãos. Portanto, a sua afirmação revela capacidade de emitir juízos de valor sobre atitudes de terceiros e capacidade de avaliar uma atitude, tendo em conta, simultaneamente, o que a originou.	

#### **Anexo Q1 – Registo de incidente crítico nº 17**

<b>Nome das crianças:</b> R.V. e L.	<b>Idades:</b> 6 anos
<b>Data:</b> 13/05/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história “A casinha de chocolate” de Anna Oom, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Nesta sequência, o grupo foi interrogado, pela estagiária, sobre o que aconteceu a uma das personagens da história: “O que aconteceu à bruxa? Acham que foi merecido?”. Às questões formuladas surgiram as seguintes respostas de duas das crianças: “Foi para o fogão.” (R.V.); “Sim.” (L.).	
<b>Comentário:</b> Através das respostas fornecidas, é possível verificar que o R.V. responde corretamente a uma questão sobre a história escutada e a L. partilha do parecer que a maldade deve ser castigada.	



### Anexo R1 – Registo de incidente crítico nº 18

<b>Nome da criança:</b> S.	<b>Idades:</b> 6 anos
<b>Data:</b> 13/05/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história “A casinha de chocolate” de Anna Oom, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Nesta sequência, o grupo foi interrogado, pela estagiária, sobre o que os irmãos fizeram à bruxa: “Vocês tinham feito o mesmo?”. À questão formulada a S. respondeu: “Podiam pôr a bruxa na gaiola.”.	
<b>Comentário:</b> A resposta dada pela S. indica que foi capaz de partilhar a sua opinião de forma criativa, pois indicou outra solução possível para o desfecho da história. Clarificando, outra forma, que não a apresentada no conto, dos dois irmãos resolverem o seu problema.	

### Anexo S1 – Registo de incidente crítico nº 19

<b>Nomes das crianças:</b> M., M.R. e PE	<b>Idades:</b> 5-6 anos
<b>Data:</b> 13/05/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história “A casinha de chocolate” de Anna Oom, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Nesta sequência, o grupo foi interrogado, pela estagiária, de forma a darem o seu parecer sobre as personagens da história: “Qual é a vossa personagem preferida? E a que menos gostam? Por que razão? Quais as personagens que acham boas? E más? Porquê?”. Às questões formuladas surgiram as seguintes respostas de três das crianças: “Os irmãos porque puseram a bruxa no fogão.” (M.); “A bruxa é má.” (M.R.); “O João e a Maria são bons.” (PE).	
<b>Comentário:</b> Através das respostas fornecidas pelas crianças, é possível perceber que não apresentam dificuldades em caracterizar as diferentes personagens da história. É de salientar que a M. indica quais as suas personagens favoritas, justificando a sua escolha através de uma atitude das mesmas. Por conseguinte, podemos também depreender que esta criança valoriza o castigo do mal e o triunfo do bem.	

### Anexo T1 – Registo de incidente crítico nº 20

<b>Nomes das crianças:</b> LO., LE., B. e R.B.	<b>Idades:</b> 6 anos
<b>Data:</b> 13/05/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história “A casinha de chocolate” de Anna Oom, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Nesta sequência, o grupo foi interrogado, pela estagiária, sobre o espaço e o tempo da história: “Que espaços tinha a nossa história? Aconteceu de dia ou de noite? Foi tudo no mesmo dia ou em dias diferentes?”. Às questões formuladas surgiram as seguintes respostas: “A casinha de chocolate e a floresta.” (LO.); “A casa do João e da Maria” (LE.); “De dia e de noite.” (B.); “Foi em dias diferentes.” (R.B.).	
<b>Comentário:</b> As respostas dadas pelas crianças em questão demonstram domínio do que se refere à localização da história no espaço e no tempo.	

### Anexo U1 – Registo de incidente crítico nº 21

<b>Nome da criança:</b> R.V.	<b>Idades:</b> 6 anos
<b>Data:</b> 13/05/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história “A casinha de chocolate” de Anna Oom, deu-se um diálogo, em grande grupo, por forma a estabelecer um paralelismo entre um dos acontecimentos da história (a madrasta querer abandonar duas crianças por dificuldades económicas) e a realidade. Nesta sequência, a estagiária diz: “Na nossa história a madrasta queria abandonar os dois irmãos porque não tinha dinheiro. Não existe também meninos que precisam de ser ajudados porque a família não tem dinheiro? Nós na escola festejamos o dia do pijama. O que fazemos nesse dia? Para que o festejamos?” Às questões formuladas o R.V. dá a seguinte resposta: “Trazemos coisas para os meninos sem família. Ajudamos porque a família não tem dinheiro.”	
<b>Comentário:</b> Através da resposta dada, é possível verificar que o R.V. tem consciência de uma realidade distinta da sua, da existência de crianças que não têm possibilidades financeiras e por conseguinte necessitam de ser ajudadas.	

## Anexo V1 – Registo de incidente crítico nº 22

<b>Nomes das crianças:</b> S., H., B., e LE. <span style="float: right;"><b>Idades:</b> 6 anos</span>
<b>Data:</b> 20/05/2016
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história <i>A sereiazinha</i> de Eric Kincaid, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Nesta sequência, o grupo foi interrogado, pela estagiária, sobre acontecimentos da história: “A sereiazinha ficou sem voz para ir ver o príncipe ao castelo. Concordam com a escolha dela? Fariam o mesmo se gostassem muito de alguém?”. Às questões formuladas surgiram as seguintes respostas de quatro crianças: “Se não ficasse sem voz não conseguia ver o príncipe.” (S.); “Sim, fazia o mesmo.” (H.); “Não, depois não conseguia falar.” (B.); “Também depois não conseguia falar com o príncipe.” (LE.).
<b>Comentário:</b> Através das respostas fornecidas pelas crianças é possível constatar que todas elas se conseguiram posicionar criticamente e dar o seu ponto de vista. Contudo, o B. e a LE. não compreendem o facto de abdicar de algo que é importante para si em por uma pessoa que se gosta. Por outro lado, a S. e o H. são da opinião contrária, o que revela já perda de egocentrismo e atribuição de valor aos laços afetivos.

## Anexo X1 – Registo de incidente crítico nº 23

<b>Nomes das crianças:</b> R.V., R.B e L. <span style="float: right;"><b>Idades:</b> 6 anos</span>
<b>Data:</b> 20/05/2016
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história <i>A sereiazinha</i> de Eric Kincaid, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Nesta sequência, o grupo foi interrogado, pela estagiária, sobre acontecimentos da história: “O que tinha de fazer a sereiazinha para que os seus pés se tornassem novamente em barbatanas? A sereiazinha matou o príncipe? Por que razão não o terá feito?”. Às questões formuladas surgiram as seguintes respostas de três crianças: “Porque gostava muito dele.” (R.V.); “Porque gostava dele.” (R.B.).
<b>Comentário:</b> Através das respostas fornecidas pelo R.V. e R.B. é possível verificar que ambas as crianças atribuem importância à união afetiva, pois, indiretamente, sugerem-na como a razão pela qual a personagem abicou de algo que lhe era indispensável para sobreviver.

## Anexo Z1 – Registo de incidente crítico nº 24

<b>Nomes das crianças:</b> M.G. e M.	<b>Idades:</b> 5-6 anos
<b>Data:</b> 20/05/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história <i>A sereiazinha</i> de Eric Kincaid, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Nesta sequência, o grupo foi interrogado, pela estagiária, sobre a atitude de uma das personagens da história: “O que vocês fariam no lugar da sereiazinha? Concordam com a escolha dela? Acham justo o que aconteceu no final à sereiazinha?”. Às questões formuladas surgiram as seguintes respostas de duas crianças: “Também não matava o príncipe.” (M.); “Não foi justo.” (M.G.).	
<b>Comentário:</b> Através das respostas fornecidas pelo M. e o M.G., podemos constatar que o M. consegue se colocar na posição da personagem da história, demonstrando compreender a sua decisão de optar pelos laços afetivos. Por sua vez, o M.G. é capaz de partilhar a sua opinião sobre a parte final da história. Através desta, conseguimos depreender que a criança não defende o castigo do bem (um final infeliz para uma personagem boa), apreciando o triunfo do mesmo.	

## Anexo A2 – Registo de incidente crítico nº 25

<b>Nomes das crianças:</b> LE., LO., R.B. e R.V.	<b>Idades:</b> 6 anos
<b>Data:</b> 20/05/2016	
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)	
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história <i>A sereiazinha</i> de Eric Kincaid, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Nesta sequência, o grupo foi interrogado, pela estagiária, no sentido de darem a sua opinião sobre as personagens da história: “Qual é a vossa personagem favorita? Por que razão? Qual gostam menos? Por que razão?”. Às questões formuladas surgiram as seguintes respostas de duas crianças: “Gosto da sereiazinha” (LE.); “Gosto do príncipe” (LO.); “Gosto do rei do mar porque é ele que manda.” (R.B.); “Gosto menos da bruxa porque queria que a sereiazinha ficasse sem voz.” (R.V.).	
<b>Comentário:</b> Através das respostas dadas pelas crianças em questão conseguimos verificar que todas elas exprimem a sua opinião, indicando uma personagem que é do seu agrado ou do seu desagrado. Contudo, apenas o R.B. e o R.V. justificam a sua resposta, explicando o que os leva a selecionar as duas personagens em questão. Deste modo, podemos depreender que são capazes de se posicionar criticamente e argumentar o seu ponto de vista.	

## Anexo B2 – Registo de incidente crítico nº 26

<b>Nomes das crianças:</b> H., B. e LO. <span style="float: right;"><b>Idades:</b> 6 anos</span>
<b>Data:</b> 20/05/2016
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)
<b>Incidente:</b> Previamente à leitura do conto <i>A sereiazinha</i> de Eric Kincaid, a estagiária mostrou a mala “Era uma vez.” e questionou o grupo: “Encontrei esta mala, mas não a consigo abrir e pensei que vocês me iam conseguir ajudar. Na mala diz “Era uma vez”. Por que acham que diz isto? Acham que vamos escutar uma história? O que estará no seu interior?”. Nesta sequência, três das crianças dizem: “Vamos ouvir uma história.” (H.); “Está livros.” (B.); “Estão as personagens da história. (LO.).
<b>Comentário:</b> Através das respostas dadas pelas crianças é possível verificar que todas conseguiram dar o seu parecer, contribuindo com opiniões pertinentes. O H. associou corretamente a frase “Era uma vez.” à escuta de uma história. Por sua vez, a B. e o LO. Sugeriram hipóteses possíveis de serem reais.

## Anexo C2 – Registo de incidente crítico nº 27

<b>Nomes das crianças:</b> H., B. e LO. <span style="float: right;"><b>Idades:</b> 6 anos</span>
<b>Data:</b> 20/05/2016
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história <i>A sereiazinha</i> de Eric Kincaid, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a mesma. Assim, o grupo foi interrogado, pela estagiária, no sentido de localizarem temporalmente a história escutada: “Que espaços tinha?”. À questão formulada a S. responde: “O mar.”. Nesta sequência a estagiária pergunta: “Foi só no mar?”. A esta pergunta o LO. responde: “Foi a praia e no castelo.”.
<b>Comentário:</b> As respostas dadas pelas duas crianças completam-se entre si, sugerindo, ambas, espaços que se encontram presentes na história, o que releva domínio, no que se refere à localização espacial.

## Anexo D2 – Registo de incidente crítico nº 28

<b>Nomes das crianças:</b> R.V. <span style="float: right;"><b>Idades:</b> 6 anos</span>
<b>Data:</b> 03/06/2016
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)
<b>Incidente:</b> Previamente à leitura da história “A galinha medrosa” de António Mota, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a imagem de uma galinha presente na capa do livro. Deste modo, o grupo foi interrogado, pela estagiária: “Olhando para

esta imagem (...) Sobre que acham que falará?”. Nesta sequência, o R.V. responde: “Sobre uma galinha.”.

**Comentário:** Através da resposta dada pelo R.V. é possível verificar que a criança dá a sua opinião sobre o conteúdo da história através da imagem presente na ilustração da capa do livro. Portanto, podemos depreender que consegue prever o conteúdo da história a escutar com base na ilustração apresentada.

#### **Anexo E2 – Registo de incidente crítico nº 29**

**Nomes das crianças:** S., D.S., LE e R.V. **Idades:** 6 anos

**Data:** 03/06/2016

**Observador:** Liliana Marques (estagiária)

**Incidente:** Previamente à leitura da história “A galinha medrosa” de António Mota, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre o título da história. Deste modo, o grupo foi interrogado, pela estagiária: “Qual acham que será o título da história?” Nesta sequência, a S. e o D.S. respondem respetivamente: “A galinha.”, “O patinho feio”. Dando continuidade, a estagiária diz: “A história chama-se “A galinha medrosa”. O que acontecerá a esta personagem?”. A esta questão, A LE. Responde: “Vai ter medo.”. Neste seguimento, a estagiária pergunta: “Por que acham que é medrosa? Terá medo de quê? O medo que têm será igual ao vosso?”. Como resposta às presentes interrogações, duas crianças responderam: “Porque tem medo de tudo.” (R.V.); “Sim, tem mais medo que nós.” (S.).

**Comentário:** Através da resposta dada pela S. pode-se constatar que atribui um título à história com base na ilustração da capa. Por sua vez, o D.S. associa a ilustração a uma outra história que lhe é conhecida. Portanto, ambas as crianças expressão a sua opinião de forma pertinente, apoiando-se em informações ou conhecimentos prévios. Com a resposta fornecida pela LE. é possível perceber que prevê o conteúdo da história através do título da mesma, sobretudo através do adjetivo que qualifica a personagem da história (“medrosa”). Por fim, as opiniões dadas pelo R.V. e pela S. indicam que as crianças conhecem o significado do adjetivo “medrosa”, o que as leva a prever sobre os acontecimentos da história.

#### **Anexo F2 – Registo de incidente crítico nº 30**

**Nomes das crianças:** L.; L.O. e R.B. **Idades:** 6 anos

**Data:** 03/06/2016

**Observador:** Liliana Marques (estagiária)

<p><b>Incidente:</b> Previamente à leitura da história “A galinha medrosa” de António Mota, deu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a história a escutar. Deste modo, o grupo foi interrogado, pela estagiária: “Que outras personagens existirão na história? Será que ela tem medo de alguma delas?”. A estas questões formuladas, surgiram as seguintes respostas, de três crianças: “Tem medo de um cão.” (L.); “Tem medo de uma cobra” (LO.) e “Tem medo de um leão.” (R.B.).</p>
<p><b>Comentário:</b> As três crianças partilharam as suas opiniões, demonstrando capacidade de prever possíveis acontecimentos da história e possíveis personagens que poderiam surgir na mesma.</p>

### Anexo G2 – Registo de incidente crítico nº 31

<p><b>Nomes das crianças:</b> P. e LO.</p>	<p><b>Idades:</b> 6 anos</p>
<p><b>Data:</b> 03/06/2016</p>	
<p><b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)</p>	
<p><b>Incidente:</b> Após a leitura da história “A galinha medrosa” de António Mota, em grande grupo, as crianças foram, à vez, tirando um papel do dispositivo carrossel, onde estavam presentes questões que permitiam ao grupo partilhar opiniões, sentimentos e emoções. Neste sentido, surgiu as seguintes questões: “O que fazem quando têm medo? Fazem como a galinha? Pedem ajuda a alguém?”. Nesta sequência, o P. e o LO. dão, respetivamente, as seguintes respostas: “Quando tenho medo chamo a minha mãe” e “Quando tenho medo vou esconder-me.”.</p>	
<p><b>Comentário:</b> As crianças revelam capacidade de se expressar oralmente e, simultaneamente, demonstram que já possuem algum autoconhecimento, nomeadamente no que se refere aos seus comportamentos perante a situação específica.</p>	

### Anexo H2 – Registo de incidente crítico nº 32

<p><b>Nomes das crianças:</b> R.B.</p>	<p><b>Idades:</b> 6 anos</p>
<p><b>Data:</b> 03/06/2016</p>	
<p><b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)</p>	
<p><b>Incidente:</b> Após a leitura da história “A galinha medrosa” de António Mota, em grande grupo, as crianças foram, à vez, tirando um papel do dispositivo carrossel, onde estavam presentes questões que permitiam ao grupo partilhar opiniões, sentimentos e emoções. Neste sentido, surgiu as seguintes questões: “O que sentem quando têm medo? Como ficam quando estão assustados?”. Nesta sequência, o R.B. responde: “A tristeza e o medo a controlar ao mesmo tempo.”.</p>	

**Comentário:** O R.B. demonstrou capacidade de conseguir transmitir oralmente o que sente numa determinada situação, expressando-se de forma perceptível. Por outro lado, revelou, conseqüentemente conhecimento sobre si próprio.

#### **Anexo I2 – Registo de incidente crítico nº 33**

**Nomes das crianças:** B., P., M., D.S. e LO. **Idades:** 6 anos  
**Data:** 03/06/2016  
**Observador:** Liliana Marques (estagiária)

**Incidente:** Após a leitura da história “A galinha medrosa” de António Mota, em grande grupo, as crianças foram, à vez, tirando um papel do dispositivo carrossel, onde estavam presentes questões que permitiam ao grupo partilhar opiniões, sentimentos e emoções. Neste sentido, surgiu as seguintes questões: “Que personagem mais gostam? Porquê?”. Nesta sequência, surgiram as seguintes respostas de cinco das crianças: “Gosto da galinha porque ela tinha medo de tudo.” (B.); “Gosto da velha porque ela pôs todos dali para fora.” (P.); “Gosto do gato.” (M.); “Gosto do cão” (D.S.); “Gosto da ovelha.” (LO.).

**Comentário:** Através das respostas fornecidas pelas crianças é possível verificar que todas elas conseguem selecionar uma personagem da história que mais apreciam. Portanto, posicionam-se e partilham a sua opinião. Contudo, a B. e o P. para além disso, argumentam a razão da sua escolha, justificando-a através de uma atitude/comportamento da personagem.

#### **Anexo J2 – Registo de incidente crítico nº 34**

**Nomes das crianças:** R.V., D.S., S., LE, R.B., M., e P. **Idades:** 6 anos  
**Data:** 03/06/2016  
**Observador:** Liliana Marques (estagiária)

**Incidente:** Após a leitura da história “A galinha medrosa” de António Mota, em grande grupo, as crianças foram, à vez, tirando um papel do dispositivo carrossel, onde estavam presentes questões que permitiam ao grupo partilhar opiniões, sentimentos e emoções. Neste sentido, surgiu as seguintes questões: “Vocês também são medrosos como a galinha? Que medos têm?”. Nesta sequência, surgiram as seguintes respostas: “Tenho medo dos monstros de baixo da cama.” (R.V.); “Tenho medo de uma máscara que tenho no quarto.” (D.S.); “Tenho medo do escuro.” (S.); “Tenho medo de leões.” (LE.); “Tenho medo de ovnis.” (R.B.); “Tenho medo de esqueletos.” (M.); “Tenho medo de extraterrestres” (P.).



**Comentário:** Através das respostas fornecidas pelas crianças é possível verificar que todas elas têm capacidade de autorreflexão, o que revela conhecimento de si próprios, consciência dos seus medos/receios.

#### **Anexo K2 – Registo de incidente crítico nº 35**

**Nomes das crianças:** R.B. **Idades:** 6 anos  
**Data:** 03/06/2016  
**Observador:** Liliana Marques (estagiária)

**Incidente:** Durante a realização dos desenhos dos medos sentidos pelas crianças, a estagiária questiona o R.B.: “A tua folha está cheia de medos. Já desenhaste os teus medos todos?”. Nesta sequência, o R.B. responde: “Não. Ainda tenho aqui espaço para pôr outro medo.”.

**Comentário:** O R.B. é uma criança que não aprecia a expressão plástica. Contudo, a sua resposta demonstra envolvimento na tarefa realizada e desejo de se libertar do que lhe provoca desconforto, partilhando-o através do desenho.

#### **Anexo L2 – Registo de incidente crítico nº 36**

**Nomes das crianças:** D.G, M.G. e LO. **Idades:** 6 anos  
**Data:** 03/06/2016  
**Observador:** Liliana Marques (estagiária)

**Incidente:** Após a leitura da história “A galinha medrosa” de António Mota, em grande grupo, as crianças foram questionadas, no sentido de localizarem espacial e temporalmente a história escutada: “Onde se passou a nossa história? Que espaços tem a nossa história? Era de dia ou de noite?”. Nesta sequência, surgiram as seguintes respostas: “Na floresta.” (D.G.); “Na casa da velha.” (M.G.); “De dia.” (LO).

**Comentário:** As respostas fornecidas pelas três crianças revelam domínio na localização espacial e temporal da história escutada.

#### **Anexo M2 – Registo de incidente crítico nº 37**

**Nomes das crianças:** S., R.V., D.S. e H. **Idades:** 6 anos  
**Data:** 03/06/2016  
**Observador:** Liliana Marques (estagiária)

**Incidente:** Após a leitura da história “A galinha medrosa” de António Mota, em grande grupo, as crianças foram, à vez, tirando um papel do dispositivo “carrossel”, onde estavam presentes questões que pretendiam refletir sobre a história escutada: “Por

que fugia a galinha e os outros animais?”. Nesta sequência, surgiu a seguinte resposta: “Porque estavam com medo do céu cair na cabeça deles.” (S.). Dando continuidade a estagiária pergunta: “Por que motivo iam os animais sempre atrás da galinha?” e três das crianças respondem: “Porque acreditavam que o céu estava a cair.” (R.V.); “Porque pensavam que o céu ia cair.” (D.S.); “Porque a galinha disse que o céu ia cair.” (H.).

**Comentário:** Através das respostas fornecidas pelas crianças é possível depreender que compreenderam a mensagem transmitida pela história escutada.

### Anexo N2 – Registo de incidente crítico nº 38

**Nomes das crianças:** R.B. e R.V. **Idades:** 6 anos

**Data:** 03/06/2016

**Observador:** Liliana Marques (estagiária)

**Incidente:** Durante a realização do desenho dos medos, o R.B. olhou e apontou para um dos medos que estavam representados na folha do R.V. e disse: “Também tenho medo disso. Não tens medo de ovnis?”. Nesta sequência, O R.V. responde: “Tenho, mas não sei desenhar ovnis muito bem.”. Após escutar o que o R.V. disse, o R.B. responde: “Queres que desene?”.

**Comentário:** O presente diálogo revela que o R.B. observou atentamente e interessou-se pelos medos da outra criança, questionando-o no sentido de conhecer melhor os seus receios. Demonstrou também identificar-se e simultaneamente revelou espírito de entreajuda.

### Anexo O2 – Registo de incidente crítico nº 39

**Nome da criança:** R.V. **Idade:** 6 anos

**Data:** 03/06/2016

**Observador:** Liliana Marques (estagiária)

**Incidente:** Durante a explicação do funcionamento do dispositivo “caixa dos medos”, a estagiária disse: “Depois de desenharmos os nossos medos vamos pôr na caixa dos medos. A Liliana depois leva para casa a caixa dos medos, com os vossos medos todos e vamos ver se esses medos deixam de vos chatear.”. Nesta sequência, o R.V. diz: “Liliana, mas depois vais ser tu que vais ter os nossos medos todos.”

**Comentário:** O R.V., através do seu comentário, revela solidariedade e capacidade de se colocar no lugar do outro (empatia).

## Anexo P2 – Registo de incidente crítico nº 40

<b>Nomes das crianças:</b> R.V. e R.B. <span style="float: right;"><b>Idades:</b> 6 anos</span>
<b>Data:</b> 03/06/2016
<b>Observador:</b> Liliana Marques (estagiária)
<b>Incidente:</b> Após a leitura da história “A galinha medrosa” de António Mota e previamente ao diálogo sobre a mesma em grande grupo, o R.V. diz: “Liliana, conta outra vez a história.”. Escutando o pedido do R.V., o R.B. diz: “Sim, conta.”
<b>Comentário:</b> Através dos pedidos das crianças é possível verificar que ambas sentiram prazer ao escutar a presente história, o que as levou a pedir a sua repetição. Portanto, é de constatar que de alguma forma, para além de apreciar a história em questão, se identificaram com a mesma.

## Anexo Q2 - Grelha de avaliação – 1ª Sessão de intervenção

**História:** “A casinha de chocolate” de Anna Oom

<b>Conhecimento do mundo (consciencialização da existência de outros modos de vida)</b>
<p>A história escutada, na 1ª sessão de intervenção, retrata uma família que se vê obrigada a abandonar os filhos na floresta devido às suas dificuldades financeiras, portanto permitiu, ao grupo de crianças em questão, confrontar-se com uma realidade distinta da sua, uma realidade nunca experienciada. Neste sentido, o grupo foi, essencialmente, questionado no sentido de serem consciencializados para este aspeto: <b>“Por que será que foram abandonados na floresta? Acham que a madrastra não gostava deles? Por que acham que a madrastra queria abandoná-los?”</b>. Deste modo, as respostas fornecidas pelas crianças não revelaram consenso: “Não gostava.” (D.S.); “Gostava, mas podiam se portar mal.” (L.); “Não tinha dinheiro como os meninos sem família.” (R.V) (Cf. anexo I1). Contudo, aproveitando as respostas dadas, através de um diálogo, onde foi estabelecido um paralelismo com as crianças que são abandonadas nos orfanatos e o dia do pijama festejado na instituição, foi possível chegar a um consenso: “Trazemos coisas para os meninos sem família. Ajudamos porque a família não tem dinheiro.” (R.V.) – (Cf. Anexo U1).</p>

Por outro lado, no **jogo** realizado, a **palavra “pobre”** estava contida nos **cartões da categoria “palavra proibida”**, com o intuito de, mais uma vez, salientar o presente assunto (Cf. Anexo N).

#### **Regras de convivência em sociedade**

A presente história apela ainda para uma regra convivência em sociedade. Especificando, as duas crianças quando encontram a casa de chocolate, comem os doces desta, sem ter autorização para tal. Neste sentido, foi discutido, em grande grupo, esta atitude das duas crianças, sendo, para tal, levantadas as seguintes questões: **“O que fizeram os dois irmãos quando encontraram casinha de chocolate? Se fossem vocês também tinham comido os doces? Acham que eles fizeram bem ou mal?”**. Desta forma, a maioria das respostas indicaram que se tratava de uma atitude incorreta, porém algumas devido às possíveis retaliações que daí advinham: “Não porque a bruxa podia ver.” (R.B.), “Mal. Os doces são da bruxa.” (R.V.) (Cf. Anexo J1).

Por outro lado, o **jogo** realizado também evidenciava a presente temática, pois entre os **cartões da categoria “mímica”**, encontrava-se presente a **ação “Comer a casa de chocolate”** e na **categoria das questões** sobre o conto, a pergunta: **“O que aconteceu quando o João e a Maria encontraram a casinha de chocolate?”** (Cf. Anexo N).

#### **Cooperação (reconhecimento da importância dos laços afetivos nas relações interpessoais)**

A história lida aponta para a importância da cooperação, pois os dois irmãos conseguiram sobreviver através da entreatajuda. Deste modo, foram levantadas questões que permitiram ao grupo refletir sobre este aspeto: **“Como é que os irmãos resolveram o seu problema? Acham que sem a ajuda um do outro tinham conseguido?”**. As respostas obtidas revelaram o reconhecimento da importância da cooperação: “Não conseguiam.” (D.G.); “A Maria pôs a bruxa no fogão.” (R.V.); “Enganaram a bruxa.” (M.G.) (Cf. Anexo K1).

Por outro lado, o **dispositivo jogo** em formato digital, também permitiu desenvolver a cooperação do grupo, pois as crianças foram divididas em duas equipas, sendo fornecido apenas um equipamento por cada grupo, o que obrigou as crianças à partilha dos mesmos. Deste modo, no decorrer da atividade, as crianças conseguiram **partilhar os suportes tecnológicos** e algumas delas demonstraram **cooperação no uso** dos mesmos, **explicando aos colegas o seu funcionamento**, por iniciativa própria (Cf. Anexo L1).

Para além disto, nos momentos de **responder às questões**, apesar de cada pergunta ser destinada a uma criança em específico, por forma a garantir a participação de todas, foi notório que **a equipa apoiava ou ajudava a criança questionada**. De uma forma geral, maioria das crianças cooperaram com a sua equipa (Cf. Anexo M1), demonstrando que **trabalhavam para um fim comum** (chegar à meta do jogo antes da equipa adversária) - (Cf. Anexo N1).

Por fim, o **dispositivo jogo**, ainda destacava a cooperação entre as duas personagens da história, pois na **categoria “mímica”** encontravam-se presentes as ações: **“Maria a empurrar a velha para o forno”** e **“João a mostrar o osso à bruxa.”** (Cf. Anexo N).

#### **Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções)**

Ao longo da 1ª sessão de intervenção foram **formuladas questões** que permitiram um grupo uma reflexão sobre alguns momentos do conto e das personagens que faziam parte deste. Assim, expressaram as suas opiniões, sentimentos e/ou emoções, através das seguintes questões:

- **“Acham que a madrasta não gostava deles? Por que acham que a madrasta queria abandoná-los?”** - “Não gostava.” (D.S.); “Gostava, mas podiam se portar mal.” (L.); “Não tinha dinheiro como os meninos sem família.” (R.V) - (Cf. Anexo I1).
- **“O que acham que sentiram os dois irmãos sozinhos na floresta? Acham que sentiram medo? Se fossem vocês como se sentiam? Tinham medo? O que fariam no lugar deles?”** - “Sentia medo.” (PD.); “Havia animais na floresta.” (H.); “Pedia ajuda.” (S.) – (Cf. Anexo O1).

- **“O que fizeram os dois irmãos quando encontraram casinha de chocolate? Se fossem vocês também tinham comido os doces? Acham que eles fizeram bem ou mal?”** - “Não porque a bruxa podia ver.” (R.B.), “Mal. Os doces são da bruxa.” (R.V.) - (Cf. Anexo J1).
- **“O que fez a bruxa? O que acharam da atitude dela?”** – “A bruxa queria fazer mal ao João e à Maria” (S.); “Não fez bem, mas os irmãos comeram os doces.” (R.V.) – (Cf. Anexo P1).
- **“O que aconteceu à bruxa? Acham que foi merecido?”** – “Foi para o fogão.” (R.V.); “Sim.” (L.) – (Cf. Anexo Q1).
- **“Acham que sem a ajuda um do outro tinham conseguido? O que fariam no lugar deles? Acham que foram corajosos? Vocês tinham feito o mesmo?”** - “Não conseguiam.” (D.G.); “A Maria pôs a bruxa no fogão.” (R.V.); “Enganaram a bruxa.” (M.G.) - (Cf. Anexo K1); “Podiam pôr a bruxa na gaiola.” (S.) – (Cf. Anexo R1).
- **“Qual é a vossa personagem preferida? E a que menos gostam? Por que razão? Quais as personagens que acham boas? E más? Porquê?”** – “Os irmãos porque puseram a bruxa no fogão.” (M.); “A bruxa é má.” (M.R.); “O João e a Maria são bons.” (PE) – (Cf. Anexo S1).

#### **Localização espacial e temporal**

Após a leitura da presente história, o grupo de crianças foi **interrogado sobre os espaços e tempos** contidos na mesma: **“Que espaços tinha a nossa história? Aconteceu de dia ou de noite? Foi tudo no mesmo dia ou em dias diferentes?”**. As respostas obtidas foram as corretas, não havendo dificuldades em localizar o conto escutado, tanto espacial como temporalmente: “A casinha de chocolate e a floresta.” (LO.); “A casa do João e da Maria” (LE.); “De dia e de noite.” (B.); “Foi em dias diferentes.” (R.B.) - (Cf. Anexo T1), uma vez que se trata de um aspeto que havia sido trabalhado ao longo do projeto lúdico.

Por outro lado, **o jogo** realizado também permitia a localização temporal e espacial da história escutada, pois nos cartões referentes à **categoria das questões** encontravam-se duas perguntas nesse sentido: **“Quais os locais que se encontram na história?”** e **“Quando acontece a história?”** (Cf. Anexo N).

#### **Aceitação de opinião do outro**

No decorrer da 1ª sessão de intervenção as crianças tiveram oportunidade **de escutar opiniões e perspetivas diferentes das suas**, nomeadamente **nos diálogos em grande grupo**. Assim, demonstraram sempre respeito tanto pelas mesmas como pelos sentimentos expressos oralmente. Clarificando, quando confrontadas com um parecer distinto do seu, escutavam, davam a sua opinião sem desvalorizar a do outro.

## **Anexo R2 - Grelha de avaliação – 2ª Sessão de intervenção**

**História:** *A sereiazinha* de Eric Kincaid

### **Importância da união afetiva**

Com a leitura do presente conto, foi possível apelar para o valor da união afetiva. Deste modo, após a leitura do mesmo foram colocadas questões, para que as crianças refletissem e dialogassem sobre o assunto:

- **“A sereiazinha ficou sem voz para ir ver o príncipe ao castelo. Concordam com a escolha dela? Fariam o mesmo se gostassem muito de alguém?”** – “Se não ficasse sem voz não conseguia ver o príncipe.” (S.); “Sim, fazia o mesmo.” (H.); “Não, depois não conseguia falar.” (B.); “Também depois não conseguia falar com o príncipe.” (LE.) – (Cf. Anexo V1).
- **“O que tinha de fazer a sereiazinha para que os seus pés se tornassem novamente em barbatanas? A sereiazinha matou o príncipe? Por que razão não o terá feito?”** – “Porque gostava muito dele.” (R.V.); “Porque gostava dele.” (R.B.) – (Cf. Anexo X1).
- **“O que vocês fariam no lugar da sereiazinha? Concordam com a escolha dela? Acham justo o que aconteceu no final à sereiazinha?”** – “Também não matava o príncipe.” (M.); “Não foi justo.” (M.G.) – (Cf. Anexo Z1).

Foi possível verificar que não existiu consenso e algumas crianças não compreenderam o facto de a personagem abdicar do que é realmente importante para

si em prol de quem gosta. Clarificando, existem crianças que não valorizaram os laços afetivos.

### **Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções)**

No início da 2ª sessão de intervenção, previamente à leitura da história, a mala “Era uma vez” foi utilizada para que as crianças expressassem a sua opinião. Assim, foram interrogadas também nesse sentido:

- **“Encontrei esta mala, mas não a consigo abrir e pensei que vocês me iam conseguir ajudar. Na mala diz “Era uma vez”. Por que acham que diz isto? Acham que vamos escutar uma história? O que estará no seu interior?”** – “Vamos ouvir uma história.” (H.); “Está livros.” (B.); “Estão as personagens da história. (LO.) - (Cf. Anexo B2).

Após a leitura do conto, foram formuladas questões que permitiram ao grupo uma reflexão sobre alguns momentos do mesmo e das personagens que faziam parte deste (atitudes, comportamentos, escolhas). Assim, expressaram as suas opiniões, sentimentos e/ou emoções, através das seguintes questões:

- **“A sereiazinha ficou sem voz para ir ver o príncipe ao castelo. Concordam com a escolha dela? Fariam o mesmo se gostassem muito de alguém?”** – “Se não ficasse sem voz não conseguia ver o príncipe.” (S.); “Sim, fazia o mesmo.” (H.); “Não, depois não conseguia falar.” (B.); “Também depois não conseguia falar com o príncipe.” (LE.) – (Cf. Anexo V1).
- **“O que vocês fariam no lugar da sereiazinha? Concordam com a escolha dela? Acham justo o que aconteceu no final à sereiazinha?”** – “Também não matava o príncipe.” (M.); “Não foi justo.” (M.G.) – (Cf. Anexo Z1).
- **“Qual é a vossa personagem favorita? Por que razão? Qual gostam menos? Por que razão?”** - “Gosto da sereiazinha” (LE.); “Gosto do príncipe” (LO.); “Gosto do rei do mar porque é ele que manda.” (R.B.); “Gosto menos



da bruxa porque queria que a sereiazinha ficasse sem voz.” (R.V.) – (Cf. Anexo A2).
<b>Localização espacial</b>
Posteriormente à leitura do respetivo conto, as crianças foram interrogadas sobre os espaços contidos no mesmo: “Que espaços tinha? Foi só no mar?”. As respostas fornecidas e a ausência de respostas incorretas indicaram que as crianças não relevam dificuldades em localizar o conto espacialmente – “O mar.” (S.); “Foi a praia e no castelo.” (LO.) - (Cf. Anexo C2).
<b>Aceitação da opinião do outro</b>
Através das respostas obtidas no decorrer dos diálogos, foi possível verificar que, de uma forma geral, as crianças não partilham das mesmas opiniões, por conseguinte, o grupo escutou pareceres e perspetivas distintas das suas. Foi assim de verificar que as crianças, apesar de não fazerem comentários apreciativos ou depreciativos a afirmações dos colegas, era notório que os escutavam, pois, por vezes completavam o seu raciocínio: “Não, depois não conseguia falar.” (B.); “Também depois não conseguia falar com o príncipe.” (LE.) - (Cf. Anexos X1 e C2).

## **Anexo S2 - Grelha de avaliação – 3ª Sessão de intervenção**

**História:** “A galinha medrosa” de António Mota

<b>Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções)</b>
<p>Na 3ª sessão de intervenção, previamente à leitura da história, foram levantadas um conjunto de questões, sobre a imagem contida na capa e o título do livro, que permitiram às crianças expressarem as suas opiniões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Olhando para esta imagem (...) Sobre que acham que falará?”</b> - “Sobre uma galinha.” (R.V.) – (Cf. Anexo D2).</li> <li>• <b>“Qual acham que será o título da história? A história chama-se “A galinha medrosa”. O que acontecerá a esta personagem?”</b> - “Vai ter medo.” (LE) – (Cf. Anexo D2).</li> </ul>

- **“Por que acham que é medrosa? Terá medo de quê? O medo que têm será igual ao vosso?”** – “Porque tem medo de tudo.” (R.V.); “Sim, tem mais medo que nós.” (S.) – (Cf. Anexo D2).
- **“Que outras personagens existirão na história? Será que ela tem medo de alguma delas?”** – “Tem medo de um cão.” (L.); “Tem medo de uma cobra” (LO.) e “Tem medo de um leão.” (R.B.). – (Cf. Anexo F2).

Outro momento onde foi visível a expressão de emoções por parte das crianças foi durante a leitura da história. Especificando, a presente história tem uma estrutura paralelística, por conseguinte, existe acontecimentos e frases que se repetem durante a mesma. Desta forma, conforme iam surgindo novos animais da história, as crianças imitavam o som produzido por estes e riam cada vez que surgia a personagem galinha a afirmar: “O céu está a cair aos pedaços. Já caiu um bocadinho na minha cabeça!”. Por outro lado, após a leitura da história, as crianças demonstraram vontade em escutá-la novamente: - “Liliana, conta outra vez a história.” (R.V.); “Sim, conta.” (R.B.) – (Cf. Anexo P2).

Por outro lado, através do dispositivo carrossel, as crianças foram respondendo a um conjunto de questões contidas neste (Cf. Anexo Q), que foram lidas pelo investigador:

- **“O que fazem quando têm medo? Fazem como a galinha? Pedem ajuda a alguém?”** - “Quando tenho medo chamo a minha mãe” (P.); “Quando tenho medo escondo-me.” (LO.) – (Cf. Anexo G2).
- **“O que sentem quando têm medo? Como ficam quando estão assustados?”** - “A tristeza e o medo a controlar ao mesmo tempo.” (R.B.) – (Cf. Anexo H).
- **“Que personagem mais gostam? Porquê?”** - “Gosto da galinha porque ela tinha medo de tudo.” (B.); “Gosto da velha porque ela pôs todos dali para fora.” (P.); “Gosto do gato.” (M.); “Gosto do cão” (D.S.); “Gosto da ovelha.” (LO.). – (Cf. Anexo I2).
- **“Vocês também são medrosos como a galinha? Que medos têm?”** - “Tenho medo dos monstros de baixo da cama.” (R.V.); “Tenho medo de uma máscara que tenho no quarto.” (D.S.); “Tenho medo do escuro.” (S.); “Tenho medo de leões.” (LE.); “Tenho medo de ovnis.” (R.B.); “Tenho medo de esqueletos.” (M.); “Tenho medo de extraterrestres” (P.). – (Cf. Anexo J2).

Por último, o dispositivo “caixa dos medos” também permitiu, sobretudo, às crianças que não expressaram oralmente, os seus medos, fazerem-no através do desenho. Assim, todas as crianças conseguiram refletir, expressar os seus receios e demonstraram envolvimento durante a atividade e desejo de os representar: “Não. Ainda tenho aqui espaço para pôr outro medo.” (R.B.) – (Cf. Anexo K2).

#### **Localização espacial e temporal**

Após a leitura do conto, foram realizadas questões que permitiram, ao grupo, localizar espacial e temporalmente a história escutada, tanto questões formuladas pelo investigador, como contidas no dispositivo “carrossel” (Cf. anexo Q):

- **“Onde se passou a nossa história? Que espaços tem a nossa história? Era de dia ou de noite?”** – “Na floresta.” (D.G.); “Na casa da velha.” (M.G.); “De dia.” (LO). – (Cf. Anexo L2).

#### **Consciencialização da existência de medos/receios provenientes do imaginário**

Na presente sessão de intervenção foi possível consciencializar, o grupo de crianças, para a existência de medos que são provenientes do imaginário, através da leitura da história, pois esta retrata o medo infundado e desmedido de uma galinha.

Outro momento onde foi enfatizado este tema foi através das questões formuladas, a partir do dispositivo “carrossel” (Cf. Anexo Q):

- **“Por que fugia a galinha e os outros animais?”** – “Porque estavam com medo do céu cair na cabeça deles.” (S.) – (Cf. Anexo M2).

- “Por que motivo iam os animais sempre atrás da galinha?” – “Porque acreditavam que o céu estava a cair.” (R.V.); “Porque pensavam que o céu ia cair.” (D.S.); “Porque a galinha disse que o céu ia cair.” (H.) - (Cf. Anexo M2).

### Aceitação de opinião do outro

Durante a presente sessão de intervenção, nomeadamente, durante os diálogos, em grande grupo ou em conversas estabelecidas entre as crianças, sem intervenção do adulto, o grupo contactou com pontos de vista, perspetivas, pareceres distintos do seu. Desta forma, escutaram, questionaram e argumentaram (Cf. Anexo N2) nestes momentos, revelando também empatia (Cf. Anexo O2) e espírito de entajuda (Cf. Anexo N2).

### Anexo T2 – Grelha de tratamento de dados – 1ª Sessão de intervenção

Conhecimento do mundo (consciencialização da existência de outros modos de vida)	Regras de convivência em sociedade	Cooperação (reconhecimento da importância dos laços afetivos nas relações interpessoais)	Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções)	Localização espacial e temporal	Aceitação de opinião do outro
As respostas fornecidas pelas crianças não revelaram consenso: 1-“Não gostava.” (D.S.); 2-“Gostava, mas podiam se portar mal.” (L.); 3-“Não tinha dinheiro como os meninos sem família.” (R.V.); 4-“Trazemos coisas para os meninos sem família. Ajudamos porque a família não tem dinheiro.” (R.V.).	A maioria das respostas indicaram que se tratava de uma atitude incorreta, porém algumas devido às possíveis retaliações que daí advinham: 1-“Não porque a bruxa podia ver.” (R.B.), 2-“Mal. Os doces são da bruxa.” (R.V.).	As respostas obtidas revelaram o reconhecimento da importância da cooperação: 1-“Não conseguiam.” (D.G.); 2-“A Maria pôs a bruxa no fogão.” (R.V.); 3-“Enganaram a bruxa.” (M.G.); 4-As crianças conseguiram partilhar os suportes tecnológicos; 5-Algumas delas demonstraram	As crianças expressaram as suas opiniões, sentimentos e/ou emoções: 1-“Não gostava.” (D.S.); 2-“Gostava, mas podiam se portar mal.” (L.); 3-“Não tinha dinheiro como os meninos sem família.” (R.V.); 4-“Sentia medo.” (PD.); 5-“Havia animais na floresta.” (H.); 6-“Pedia ajuda.” (S.);	As respostas obtidas foram as corretas, não havendo dificuldade s em localizar o conto escutado, tanto espacial como temporalmente: 1-“A casinha de	As crianças demonstraram sempre respeito tanto pelas opiniões como pelos sentimentos expressos oralmente: 1- Escutavam; 2-Davam a sua opinião sem desvalorizar a do outro.

		<p>cooperação no uso dos mesmos, explicando aos colegas o seu funcionamento, por iniciativa própria.</p> <p>6-Foi notório que a equipa apoiava ou ajudava a criança questionada;</p> <p>7-As crianças demonstraram trabalhar para um fim comum.</p>	<p>7-“Não porque a bruxa podia ver.” (R.B.);</p> <p>8-“Mal. Os doces são da bruxa.” (R.V.);</p> <p>9-“A bruxa queria fazer mal ao João e à Maria” (S.);</p> <p>10-“Não fez bem, mas os irmãos comeram os doces.” (R.V.);</p> <p>11-“Foi para o fogão.” (R.V.);</p> <p>12- “Sim.” (L.);</p> <p>13-“Não conseguiram.” (D.G.);</p> <p>14-“A Maria pôs a bruxa no fogão.” (R.V.);</p> <p>15-“Enganaram a bruxa.” (M.G.);</p> <p>16-“Podiam pôr a bruxa na gaiola.” (S.);</p> <p>17-“Os irmãos porque puseram a bruxa no fogão.” (M.);</p> <p>18-“A bruxa é má.” (M.R.);</p> <p>19-“O João e a Maria são bons.” (PE).</p>	<p>chocolate e a floresta.” (LO.);</p> <p>2-“A casa do João e da Maria” (LE.);</p> <p>3-“De dia e de noite.” (B.);</p> <p>4-“Foi em dias diferentes.” (R.B.).</p>	
--	--	---	--	---	--

### Anexo U2 – Grelha de tratamento de dados – 2ª Sessão de intervenção

Importância da união afetiva	Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções)	Localização espacial	Aceitação da opinião do outro
Foi possível verificar que não existiu	As crianças expressaram a sua	As respostas fornecidas e a	.Foi de verificar que as crianças, apesar

<p>consenso e algumas crianças não compreenderam o facto de a personagem abdicar do que é realmente importante para si em prol de quem gosta:</p> <p>1-“Se não ficasse sem voz não conseguia ver o príncipe.” (S.);</p> <p>2-“Sim, fazia o mesmo.” (H.);</p> <p>3- “Não, depois não conseguia falar.” (B.);</p> <p>4-“Também depois não conseguia falar com o príncipe.” (LE.);</p> <p>5-“Porque gostava muito dele.” (R.V.);</p> <p>6-“Porque gostava dele.” (R.B.);</p> <p>7-“Também não matava o príncipe.” (M.);</p> <p>8-“Não foi justo.” (M.G.).</p>	<p>opinião, refletiram sobre alguns momentos da história e das personagens que faziam parte desta (atitudes, comportamentos, escolhas) e expressaram sentimentos e emoções:</p> <p>1-“Vamos ouvir uma história.” (H.);</p> <p>2-“Está livros.” (B.);</p> <p>3-“Estão as personagens da história. (LO.);</p> <p>4-“Se não ficasse sem voz não conseguia ver o príncipe.” (S.);</p> <p>5-“Sim, fazia o mesmo.” (H.);</p> <p>6-“Não, depois não conseguia falar.” (B.);</p> <p>7- “Também depois não conseguia falar com o príncipe.” (LE.);</p> <p>8-“Também não matava o príncipe.” (M.);</p> <p>9-“Não foi justo.” (M.G.);</p> <p>10-“Gosto da sereiazinha” (LE.);</p> <p>11-“Gosto do príncipe” (LO.);</p>	<p>ausência de respostas incorretas indicaram que as crianças não relevam dificuldades em localizar o conto espacialmente:</p> <p>1-“O mar.” (S.);</p> <p>2-“Foi a praia e no castelo.” (LO.).</p>	<p>de não fazerem comentários apreciativos ou depreciativos a afirmações dos colegas, era notório que os escutavam, pois, por vezes completavam o seu raciocínio:</p> <p>1-“Não, depois não conseguia falar.” (B.);</p> <p>2-“Também depois não conseguia falar com o príncipe.” (LE).</p>
--	---	--	--

	<p>12-“Gosto do rei do mar porque é ele que manda.” (R.B.);</p> <p>13-“Gosto menos da bruxa porque queria que a sereiazinha ficasse sem voz.” (R.V.).</p>		
--	---	--	--

### Anexo V2 – Grelha de tratamento de dados – 3ª Sessão de intervenção

<b>Autoconhecimento (expressão da opinião pessoal, sentimentos e emoções)</b>	<b>Localização espacial e temporal</b>	<b>Consciencialização da existência de medos/receios provenientes do imaginário</b>	<b>Aceitação de opinião do outro</b>
<p>As crianças expressaram as suas opiniões, sentimentos e emoções:</p> <p>1-“Sobre uma galinha.” (R.V.);</p> <p>2- “Vai ter medo.” (LE);</p> <p>3-“Porque tem medo de tudo.” (R.V.);</p> <p>4-“Sim, tem mais medo que nós.” (S.);</p> <p>5-“Tem medo de um cão.” (L.);</p> <p>6-“Tem medo de uma cobra” (LO.);</p> <p>7-“Tem medo de um leão.” (R.B);</p> <p>8-Conforme iam surgindo novos animais da história, as crianças imitavam o som produzido por estes;</p>	<p>As crianças localizaram, corretamente, a história temporal e espacialmente:</p> <p>1-“Na floresta.” (D.G.);</p> <p>2-“Na casa da velha.” (M.G.);</p> <p>3-“De dia.” (LO).</p>	<p>De uma forma geral, as crianças tiveram consciência da existência de medos que são provenientes do imaginário:</p> <p>1-“Porque estavam com medo do céu cair na cabeça deles.” (S.);</p> <p>2-“Porque acreditavam que o céu estava a cair.” (R.V.);</p> <p>3-“Porque pensavam que o céu ia cair.” (D.S.);</p> <p>4-“Porque a galinha disse que o céu ia cair.” (H.).</p>	<p>As crianças revelaram aceitar as opiniões distintas das suas:</p> <p>1-Escutaram;</p> <p>2-Questionaram – “Também tenho medo disso. Não tens medo de ovnis?” (R.B.);</p> <p>3-Argumentaram - “Tenho, mas não sei desenhar ovnis muito bem.” (R.V.);</p> <p>4- Revelaram espírito de entreajuda – ““Queres que desene?”. (R.B.);</p> <p>5- Revelaram empatia - “Liliana, mas depois vais ser tu que vais ter os nossos medos todos.” (R.V.).</p>

<p>9-Riam cada vez que surgia a personagem galinha a afirmar: “O céu está a cair na minha cabeça”;</p> <p>10-“Quando tenho medo chamo a minha mãe” (P.);</p> <p>11-“Quando tenho medo escondo-me.” (LO.);</p> <p>12-“A tristeza e o medo a controlar ao mesmo tempo.” (R.B.);</p> <p>13-“Gosto da galinha porque ela tinha medo de tudo.” (B.);</p> <p>14-“Gosto da velha porque ela pôs todos dali para fora.” (P.);</p> <p>15-“Gosto do gato.” (M.);</p> <p>16-“Gosto do cão” (D.S.);</p> <p>17-“Gosto da ovelha.” (LO.);</p> <p>18-“Tenho medo dos monstros de baixo da cama.” (R.V.);</p> <p>19-“Tenho medo de uma máscara que tenho no quarto.” (D.S.);</p> <p>20-“Tenho medo do escuro.” (S.);</p> <p>21-“Tenho medo de leões.” (L.E.);</p> <p>22-“Tenho medo de ovnis.” (R.B.);</p>			
--	--	--	--



<p>23-“Tenho medo de esqueletos.” (M.); 23-“Tenho medo de extraterrestres” (P.);</p> <p>As crianças demonstraram desejo de representar os medos através do desenho:</p> <p>24-“Não. Ainda tenho aqui espaço para pôr outro medo.” (R.B.).</p> <p>As crianças revelaram vontade de escutar a história novamente:</p> <p>25-“Liliana, conta outra vez a história.” (R.V.);</p> <p>26-“Sim, conta.” (R.B.)</p>			
---	--	--	--