



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relação Criança Animal: o 4º Educador

Virginie Elodie de Figueiredo



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Virginie Elodie de Figueiredo

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relação Criança Animal: o 4º Educador

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto

maio de 2018

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento esperado de concluir o final de uma etapa e deixar espaço para abrir caminho para novas aventuras e desafios. Este foi um percurso muito intenso e atribulado do qual saio ainda mais confiante, formada e determinada quanto ao tipo de percurso que quero seguir. Orgulho-me do meu percurso e não me arrependo das opções tomadas. Porém, tenho bem presente que este caminho não teria sido concluído com sucesso se comigo não tivessem caminhado seres fantásticos que me repuseram no caminho sempre que as forças me faltaram e contribuíram diretamente. Agradeço do fundo do coração:

- À minha família que me acompanhou, apoiou e vivenciou esta etapa mas um agradecimento especial à minha super mãe bombeira que, para além de um ser humano extraordinário, não recua perante nada e está sempre disponível na hora de “apagar os fogos” quando a filha tem mais “olhos do que barriga” e não consegue dar conta de todos os seus compromissos, inclusive e principalmente por ter cuidado com carinho dos nossos animais, nesta reta final. O meu maior exemplo de vida, sem dúvida.

- À Gucci, ao Sushi, ao Pumba, à Milka, à Indie, à Alpha, ao Bambu, à Beleza e ao Março por terem sido e serem uma das minhas maiores fontes de inspiração neste percurso e todos os dias da minha vida, extraíndo o melhor de mim. Por todas as vezes que olhei para eles e me fizeram lembrar de que valia a pena não desistir porque lhes devia esse reconhecimento junto das crianças, o nosso futuro. Agradeço-os pelo carinho, pelas lições de vida e pela energia vital que me transmitem, que não se explica, mas da qual sou dependente. Como costumo dizer, são o meu fio Terra.

- Ao Miguel Lages, o meu melhor amigo e namorado, companheiro de uma década que nunca recuou face às dificuldades e sempre me apoiou incondicionalmente. Agradeço-o pela paciência, pelo sorriso, pelas gargalhadas e pela boa vontade com que tolera e acompanha os meus desafios e projetos pessoais e profissionais.

- À minha amiga Cláudia Capitão, educadora de infância de profissão, com quem para além da amizade sincera com a qual posso contar, me incentivou a não desistir nesta reta final, partilhando comigo, sem medir, a sua sabedoria, cultura e experiência

profissional. Sem dúvida uma mais-valia fundamental pelas suas sugestões e recomendações válidas com as quais me identifico e enriqueceram o meu percurso.

- À minha amiga Marina Capitão, pela pessoa simples, compreensiva, disponível e brilhante que é e com quem partilho a mesma paixão pelos animais. Agradeço-a pela energia positiva, reconfortante e dinâmica que me transmite e pelas gargalhadas que me arranca sempre que estamos juntas motivando-me diariamente.

- À Professora Ana Peixoto, orientadora, pela sua exigência, dedicação e pela confiança que me transmitiu. Agradeço à excelente professora pelos desafios que me propôs, motivando-me a fazer mais e melhor mesmo quando as forças eram poucas.

- Às minhas colegas de estágio Vanessa Esteves, Catarina Couto e Joana Ervalho pelas partilhas e pelos bons e felizes momentos que levo comigo e que contribuíram para o desempenho de todas.

- À Joana Gonçalves e à Rita Cruz pela amizade, pela orientação e pelo companheirismo crucial que me fizeram sentir desde os meus primeiros passos na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Ainda à Joana Gonçalves em particular, pela sua boa vontade na partilha dos seus conhecimentos imprescindíveis e que contribuíram para concluir o presente relatório.

RESUMO

O presente relatório enquadra-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e foi desenvolvido num jardim-de-infância do concelho de Viana do Castelo. Este encontra-se dividido em três capítulos distintos, sendo que, o primeiro capítulo diz respeito à caracterização do meio, do jardim-de-infância e do grupo das crianças onde decorreu a PES II. O segundo capítulo refere-se a um estudo realizado nesse mesmo contexto e, por último, o terceiro capítulo apresenta uma reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada II, seguida de uma conclusão, da bibliografia e dos anexos relativos ao estudo desenvolvido.

O estudo supramencionado foi desenvolvido em torno de quatro questões de investigação: “Que tipo de relação as crianças estabelecem com o(s) seu(s) animal(is) de companhia?”; “Que consciência têm as crianças do animal enquanto ser vivo?”; “Que atitudes e comportamentos revelam as crianças para com o(s) seu(s) animal(is) de companhia?” e, “Que tipo de conhecimentos poderão emergir do interesse para com as necessidades dos animais?”. Visando dar resposta às questões de investigação evidenciadas, foram formulados cinco objetivos de investigação: conhecer o panorama geral do grupo alvo quanto à pertença de animais de companhia; perceber o tipo de relação que, no seio familiar, estas estabelecem com o(s) seu(s) animal(is); verificar a consciência geral do grupo no que diz respeito à consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos; promover atividades que permitam identificar atitudes e comportamentos das crianças face aos animais e promover atividades que fomentam conhecimentos e atitudes conscientes e ecológicas.

Para a concretização do estudo foi adotada uma metodologia de natureza qualitativa com um desenho de estudo de caso. A recolha de dados foi realizada no próprio jardim-de-infância no qual se desenrolou a PES II, envolvendo 24 crianças com 5 anos de idade completados à data do início da recolha de dados. Foram utilizadas técnicas e instrumentos diversificados passando pelos inquéritos por entrevista realizados com cada um dos participantes e um dossier intitulado “Os nossos amigos especiais” que circulou pelo seio familiar de cada uma das crianças e através do qual foi possível recolher diversos registos informativos que refletiram a posição do animal de companhia na vida de cada uma das crianças. Foram também desenvolvidas 11 atividades ao longo das quais foi possível observar o interesse e os diálogos das crianças face às diferentes abordagens, assim como, verificar o comportamento das mesmas na interação criança-animal. Deste modo, a observação participante, os registos fotográficos, áudio e vídeos foram técnicas às quais este estudo recorreu.

Os resultados apontam para o facto da grande maioria das crianças possuírem animais de companhia. A relação que os participantes estabelecem com os seus animais apontam para algumas diferenças verificando-se pontos em comum entre determinados grupos de crianças. A presença do animal na sala, ainda que pontual, revelou-se um aspeto positivo contribuindo e potenciando a fluidez e articulação entre as atividades contribuindo para a sua contextualização e pertinência.

Palavras-chave: criança, animal, direitos, 4.º educador

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Teaching Practice II (PES II) unit of the Master's in Pre-School Education and was developed in a kindergarten in the municipality of Viana do Castelo. This is divided into three distinct chapters, and the first chapter it concerns the characterization of the environment, the kindergarten and the group of children where the PES II took place. The second chapter refers to the study carried out in the same context, and finally, in the third chapter, a final reflection on the Supervised Teaching Practice II will be presented, followed by a conclusion of the bibliography and the annexes study.

The above-mentioned study was developed around the following four research questions: "What kind of relationship do children establish with their companion animal (s)?"; "What awareness do the animals have of the animal as a living being?"; "What attitudes and behaviors do children reveal to their companion animal (s)?" and "What kind of knowledge may emerge from the interest in the needs of animals?". Aiming to answer the research questions highlighted, five research objectives: to know the general panorama of the target group as to the belonging of companion animals; to perceive the type of relationship that, in the family, they established with their animal(s); to verify the general awareness of the child to the animal as a living being endowed with sensitivity, personality and rights; promote activities that allow the identification of children's attitudes and behaviors towards animals and promote activities that promote conscious and ecological knowledge and attitudes.

For the accomplishment of the study a qualitative methodology was designed with a case study design. The data collection was carried out in the kindergarten in which the PES took place, involving 24 children 5 years of age completed at the time of the beginning of the collection. Diverse techniques and instruments were used, ranging from the interview surveys conducted with each of the participants and a dossier entitled "Our special friends", which circulated within each child's family and through which it was possible to collect several information records reflecting the position of the companion animal(s) in the life of each child. Eleven activities were also developed during which it was possible to observe the children's interest and dialogues regarding the different approaches, as well as to verify their behavior in child-animal interaction. Thus, participant observation, photographic records, audio and video were techniques to which this study appealed.

The results indicate that all children have companion animals. The relationship that the participants establish with their animals points to some differences and there are common points among certain groups of children. The presence of the animal in the room, although punctual, was a positive aspect contributing and enhancing the fluidity and articulation between the activities contributing to its contextualization and pertinence.

Keywords : child, animal, rights, 4th educator

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE ABREVIATURAS	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE QUADROS	xiii
LISTA DE GRÁFICOS.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	3
1. Caracterização do meio e do agrupamento de escolas.....	3
2. Caracterização do jardim de infância e da sala de atividades	7
3. Caracterização do grupo de crianças	22
CAPÍTULO II – O ESTUDO	44
1.ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	44
1.1 Contextualização e pertinência do estudo	44
1.2. Problemática do estudo.....	50
1.3 Questões de investigação	51
1.4 Objetivos de investigação	51
1.5 Organização do estudo	51
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO.....	52
2.1 Direitos do Homem, da Criança e do Animal.....	52
2.2 Ética e moral na relação do humano com o animal: personalidade, sensibilidade e direitos	58
2.3 Influência da presença do animal no desenvolvimento da criança	61
2.4 Estudos sobre a relação criança-animal nos primeiros anos de vida: animal, o 4.º educador.	67
3.METODOLOGIA ADOTADA.....	75
3.1 Fundamentação da metodologia adotada	75
3.2 O desenho do estudo: estudo de caso	78
3.3 Participantes no estudo	79
3.4 Instrumentos e técnicas de recolha de dados	80

3.4.1 Inquérito por entrevista às crianças	81
3.4.2 Observação participante	82
3.4.3 Registos fotográficos, gravações áudio e vídeo	83
3.4.4 O dossier “Os nossos amigos especiais”	83
3.5 Plano de ação – descrição pormenorizada das tarefas	84
3.5.1 A tarefa: “Os nossos animais”	86
3.5.2 A tarefa: Apresentação e acompanhamento do nosso <i>dossier</i>	87
3.5.3 A tarefa: “Os nossos amigos vêm à escola”	89
3.5.4 A tarefa: “Cão Rafeiro”	90
3.5.5 A tarefa: “O meu fantoche, o meu cão rafeiro” / “Caracterização do meu cão rafeiro”	91
3.5.6 A tarefa: “Amélia quer um cão”	93
3.5.7 A tarefa: “Direitos da criança e do animal”	94
3.5.8 A tarefa: “Visita da médica veterinária”	95
3.5.9 A tarefa: “O que é um habitat?”	96
3.5.10 A tarefa: “Eu respeito os animais/ Adote um amigo”	97
3.6 Análise de conteúdo e discussão dos resultados	98
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	99
4.1 Inquérito por entrevistas às crianças.....	99
4.2 Tarefas.....	111
4.2.1 “Os nossos animais”	111
4.2.2 O <i>dossier</i> “Os nossos amigos especiais”	114
4.2.3 “Os nossos amigos vêm à escola”	116
4.2.4 “Cão rafeiro”	121
4.2.5 “O meu fantoche, o meu cão rafeiro”	122
4.2.6 “Amélia quer um cão”	124
4.2.7 “Direitos da Criança e do Animal”	124
4.2.8 “Visita da médica veterinária”	126
4.2.9 “O que é um habitat?”	127
4.2.10. “Eu respeito os animais/ Adote um amigo”	128
4.3. Dossier “Os nossos amigos especiais”	129
5. CONCLUSÕES.....	138

5.1	Conclusões do estudo	138
5.2	Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.....	145
CAPÍTULO III – REFLEXÃO FINAL DA PES.....		146
BIBLIOGRAFIA		149
ANEXOS.....		157
Anexo I		158
Anexo II		159
Anexo III		162
Anexo IV		165
Registo da criança C1		165
Registo da criança C2		165
Registo da criança C3		166
Registo da criança C4		166
Registo da criança C5		168
Registo da criança C6		168
Registo da criança C7		169
Registo da criança C8		169
Registo da criança C9		170
Registo da criança C10		170
Registo da criança C11		171
Registo da criança C12		171
Registo da criança C13		172
Registo da criança C14		173
Registo da criança C16		173
Registo da criança C17		173
Registo da criança C18		174
Registo da criança C19		174
Registo da criança C20		174
Registo da criança C21		176
Registo da criança C22		177
Registo da criança C23		177
Registo da criança C24		178

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividade de Animação e de Apoio à Infância

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

ELI – Equipa Local de Intervenção

INE – Instituto Nacional de Estatística

JI – Jardim de Infância

LFDA – La Fondation Droit Animal, éthique et sciences

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NUT – Nomenclatura das Unidades Territoriais

ONU – Organização das Nações Unidas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PHDA – Portadora de Hiperatividade e Défice de Atenção

PICIS – Princípio de Igual Consideração de Interesses Semelhantes

RASI – Relatório Anual de Segurança Interna

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SSI – Sistema de Segurança Interna

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Entrada independente do jardim-de-infância	4
Figura 2. Corredor de acesso entre as valências do JI e 1º CEB	10
Figura 3. Hall de entrada	10
Figura 4. Sala de AAAF 1.....	11
Figura 5. Sala de AAAF 2	11
Figura 6. Refeitório	11
Figura 7. Ginásio partilhado do 1º CEB.....	12
Figura 8. Área pavimentada	13
Figura 9. Parque infantil	13
Figura 10. Espaço relvado.....	13
Figura 11. Planta da sala.....	15
Figura 12. Mesa central.....	15
Figura 13. Pannel de apoio para rotinas.....	15
Figura 14. Área da biblioteca.....	16
Figura 15. Fantoches disponíveis.....	16
Figura 16. Área dos jogos de mesa.....	17
Figura 17. Recursos da área dos jogos de mesa	17
Figura 18. Área da casinha -cozinha/mercearia.....	18
Figura 19. Área da casinha – quarto.....	18
Figura 20. Área da pintura	19
Figura 21. Área das construções.....	20
Figura 22. Instalações sanitárias da sala.....	20
Figura 23. Aquário	21
Figura 24. Suporte de apoio para a circulação do dossier	84
Figura 25. Capa do dossier “Os nossos amigos especiais”	89
Figura 26. Diálogo com o primeiro grupo.....	114
Figura 27. Diálogo com o segundo grupo.....	113
Figura 28. Captura vídeo.....	113
Figura 29. Apresentação do registo da investigadora (1ºregisto).....	114
Figura 30. Processo de determinação da ordem.....	114
Figura 31. Suporte de apoio para acompanhar da circulação do dossier	114
Figura 32. Captura de vídeo da criança C2 com a sua gata e com o seu hamster.....	116
Figura 33. Captura de vídeo da criança C23 com a sua cadela	115
Figura 34. Criança C4 e a sua tartaruga Arco-íris.....	118
Figura 35. Observação e toque na Arco-íris.....	117
Figura 36. Interação das crianças com a cadela Mimi.....	118
Figura 37. Interação das crianças com a gata	119
Figura 38. Apresentação da cadela Violeta.....	120
Figura 39. Momento educativo entre a criança C23 e o seu animal.....	120

Figura 40. Criança C15 a confeccionar o seu fantoche.....	123
Figura 41. Exposição de alguns fantoches na entrada da sala	122
Figura 42. Dramatização da criança C23.....	124
Figura 43. Final da dramatização.....	123
Figura 44. Leitura da obra em grande grupo.....	125
Figura 45. Criança C7 a explorar o livro	124
Figura 46. Cartaz Direitos da Criança.....	126
Figura 47. Cartaz Direitos do Animal.....	126
Figura 48. Abordagem Direitos do Animal	125
Figura 49. Apresentação da veterinária.....	128
Figura 50. Livrinho informativo.....	127
Figura 51. Habitats.....	129
Figura 52. Observação com a criança C2	128
Figura 53. Cartaz 1.....	129
Figura 54. Cartaz 2.....	129
Figura 55. Parte do registo criança C4.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Variações observadas nas categorias criminais segundo o RASI (2016)	55
Tabela 2. Caracterização do grupo quanto ao gênero (N=24)	79
Tabela 3. Caracterização do grupo quanto aos diferentes locais de residência (N=24)	80
Tabela 4. "Gostas de animais?" (N=24)	99
Tabela 5. "Tens algum animal?" (N=24)	100
Tabela 6. "Que animal(is) tens?" (n=21)	101
Tabela 7. Número total de animais por espécie no seio familiar das crianças (n=20).....	102
Tabela 8. "Como é que ele(s) é(são)?" (n=20).....	104
Tabela 9. "Tu cuidas dele(s)? Como?" (n=20).....	106
Tabela 10. "Onde é que ele(s) dorme(em)?" (n=20)	107
Tabela 11. "O quê que gosta(am) de fazer?" (n=20).....	110
Tabela 12. Participação no dossier "Os nossos amigos especiais" (N=24).....	130
Tabela 13. Coerência entre a informação das entrevistas e do dossier (n=22)	131
Tabela 14. Convivência com animais da quinta segundo o dossier (n=23).....	133
Tabela 15. Crianças que habitam com os avós (n=23)	133
Tabela 16. Fazem referência à adoção (n=23)	134
Tabela 17. Caracterização da personalidade do seu animal (n=23).....	135
Tabela 18. Manifesta carinho pelo seu animal (n=23)	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Horário de funcionamento do Jardim de Infância	7
Quadro 2. Desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial na segunda infância	24
Quadro 3. Guião de entrevista às crianças.....	82
Quadro 4. Calendarização das tarefas a desenvolver	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixas etárias dos pais.....	5
Gráfico 2: Faixas etárias das mães.....	5
Gráfico 3: Área profissional dos pais	6
Gráfico 4: Habilitações dos pais.....	6

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge como resultado da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O documento encontra-se organizado em três capítulos: o primeiro capítulo refere-se à apresentação do contexto educativo no qual decorreu a PES II, nomeadamente no que diz respeito a cinco aspetos: a caracterização do meio; a caracterização do jardim-de-Infância; a caracterização da sala de atividades; a caracterização do grupo de crianças e, por último, as implicações e limitações do contexto educativo na tomada de decisões da PES. O segundo capítulo apresenta um estudo desenvolvido nesse mesmo contexto apoiado nas seguintes quatro questões de investigação: “Que tipo de relação as crianças estabelecem com o(s) seu(s) animal(is) de companhia?” (1); “Que consciência têm as crianças do animal enquanto ser vivo?” (2); “Que atitudes e comportamentos revelam as crianças para com o(s) seu(s) animal(is) de companhia?” (3); “Que tipo de conhecimentos poderão emergir do interesse para com as necessidades dos animais?” (4). Com a intenção de responder às questões formuladas definiram-se cinco objetivos de estudo.

A apresentação do estudo encontra-se organizada em cinco secções: a primeira diz respeito ao enquadramento do estudo no qual se faz alusão à contextualização e à pertinência do estudo seguido da problemática do estudo, das questões de investigação que estão na origem do estudo, dos objetivos que guiam o estudo e da sua organização. A segunda secção, sustentada numa revisão da literatura apresenta uma fundamentação teórica cuja finalidade é a de contextualizar a investigação. Esta fundamentação encontra-se dividida em quatro subsecções, sendo estas: direitos do homem, da criança e dos animais; ética e moral na relação do humano com o animal: personalidade, sensibilidade e direitos; Influência da presença do animal no desenvolvimento da criança, e por último, estudos sobre a relação animal-criança nos primeiros anos de vida: animal, o 4.º educador. A terceira secção que explana e justifica o tipo de metodologia adotada organiza-se, por sua vez, em seis subsecções: fundamentação da metodologia do estudo; apresentação do desenho de estudo pelo qual se optou; a caracterização dos participantes; os instrumentos e as técnicas de recolha de dados; o plano de ação e a descrição pormenorizada das tarefas

e terminando com a análise de conteúdo e plano de tratamento de dados. No que se refere à quarta secção apresenta-se, analisa-se e interpreta-se os dados recolhidos por diferentes instrumentos e técnicas no decorrer do estudo, como tal, esta encontra-se dividida em três subsecções: dados resultantes dos inquéritos por entrevista realizados com as crianças; as informações retiradas das tarefas desenvolvidas e, para encerrar, a análise de dados recorrente dos dados extraídos do *dossier* “Os nossos amigos especiais”. A última e quinta secção do relatório apresenta as conclusões do estudo recorrendo a uma síntese dos resultados obtidos sob forma de resposta às questões de investigação que foram delineadas para o referido estudo. Nesta última secção apresentam-se as conclusões do estudo, as suas limitações e recomendações para futuras investigações.

No que diz respeito ao terceiro capítulo parte do relatório é apresentada uma reflexão global sobre toda a PES.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática de Ensino Supervisionada II decorreu num contexto educativo de rede pública de Jardins de Infância (JI) de um agrupamento de escolas do distrito de Viana do Castelo. De modo a contextualizar esse JI apresenta-se, neste relatório, uma caracterização do meio e do Agrupamento no qual de encontra inserido o jardim-de-infância, evidenciando-se aspetos geográficos, sociais, económicos e culturais. Para além do meio, será ainda caracterizado o contexto educativo, passando pelo jardim-de-infância e pela sala de atividade, concluindo com a apresentação das características do grupo de crianças.

1. Caracterização do meio e do agrupamento de escolas

As condições particulares do meio social (campo, pequena ou grande cidade (...); os meios familiares (estrutura, nível socioeconómico e sociocultural, dimensões da família (...)) darão à ação educativa os seus caracteres particulares. (...) O conhecimento, pelo Educador, do meio ambiente favorece a criação de ricas relações com os alunos e a intensidade das trocas é uma das variáveis da situação de educação. (Mialaret, 1976, p. 35)

A PES II teve lugar num concelho do distrito de Viana do Castelo. Geograficamente, o distrito localiza-se no Atlântico Norte (NUTS II) de Portugal continental (NUTS I), fazendo fronteira com Espanha a norte e a leste. O distrito pertence à região portuguesa do Alto Minho (NUTS III) (FFMS, 2018). Quanto à localização geográfica do concelho é delimitado, a norte pelo concelho de Caminha, a leste pelo concelho de Ponte de Lima e a sul pelos concelhos de Esposende e Barcelos, ocupando uma área total de cerca de 314 km² (Câmara Municipal de Viana do Castelo, 2018). Em termos populacionais conta com, aproximadamente, 91.000 habitantes (Câmara Municipal de Viana do Castelo, 2018). A cidade de Viana do Castelo é povoada por cerca de 40.000 habitantes, distingue-se pela sua riqueza etnográfica típica, pelo seu artesanato, pela modernização de diversos espaços culturais, oferecendo assim condições de enriquecimento cultural, pela sua boa capacidade hoteleira e, dada a presença do rio, do mar e da montanha, oferece especiais condições para a prática de diversos desportos náuticos e montanhismo tornando assim esta cidade especialmente atrativa para diferentes vertentes de turismo, dada a multiplicidade de condições que reúne (Câmara Municipal de Viana do Castelo, 2018). O concelho de Viana

do Castelo abrange 40 freguesias sendo que é numa destas que está estabelecido o JI no qual decorreu a PES II.

O Agrupamento de Escolas a que o JI pertence integra a rede pública de ensino e estende a sua área de influência a 10 freguesias do concelho, abrangendo cerca de 72 km². Este agrupamento é composto por 16 unidades com tipologias diversas, incorporando: 10 jardins-de-infância, 14 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), duas escolas do 3º CEB. O meio envolvente da escola sede é predominantemente rural e, em menor área, urbano, existindo também zonas industriais. Relativamente à população discente do agrupamento este acolhe um total de 2298 crianças e alunos, contando com 301 crianças a frequentar a educação pré-escolar, das quais 60 frequentam o jardim-de-infância onde decorreu a PES II.

Consultando o projeto educativo do agrupamento constata-se que a sua grande missão consiste em qualificar a população escolar, educar para os valores e dinamizar culturalmente a comunidade. O estabelecimento de ensino onde decorreu a PES II assegura o funcionamento de duas valências, nomeadamente, a valência de pré-escolar e a de 1º CEB. Cada uma destas valências encontra-se organizada no seu próprio espaço de funcionamento, apresentando entradas independentes (Figura 1) apesar de partilharem um espaço de recreio amplo.



Figura 1. Entrada independente do jardim-de-infância

A referida freguesia semirrural na qual se encontra o JI situa-se na margem esquerda do Rio Lima representando uma área de 9.12 km² com uma população total de sensivelmente 2.415 indivíduos (INE, 2018). Quanto à distribuição etária da população, em 2011, uma percentagem correspondente a 23,4% apresentava 65 anos ou mais, ao passo que, na mesma altura, apenas 11,4 % da população tinha entre 0 e 14 anos de idade (INE,

2018). Constata-se, ainda, por consulta da mesma fonte de dados (INE, 2018) que em comparação ao ano de 2001, a população tem envelhecido. Em 2001, a população com 65 anos ou mais representava 18,8 % da população ao passo que a população entre 0 e 14 anos representava 14,2 %. A faixa etária dos 15-24 anos segue a mesma tendência, ao passo que a dos 15-65 anos aumenta muito ligeiramente passando de 52,4% para 53,7 %. Ao analisar a idade dos pais e das mães do grupo das 24 crianças todas com 5 anos de idade envolvidas na PES II (Gráficos 1 e 2), constata-se que 75 % das mães já têm entre 30 e 39 anos e que apenas 13% têm entre 20-29 anos. Uma das mães teve o seu filho com 17 anos de idade, sendo esta mãe de etnia cigana. O pai desta criança à altura do seu nascimento tinha 22 anos de idade. Inversamente, existem mais pais com idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos e menos pais com entre 30 e 39 anos. Ainda assim, em ambos os casos os pais já têm entre 40 e 49 anos.

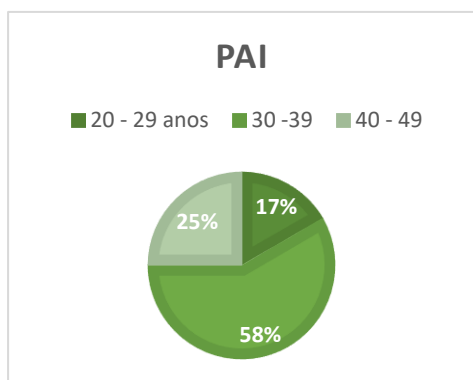


Gráfico 1: Faixas etárias dos pais

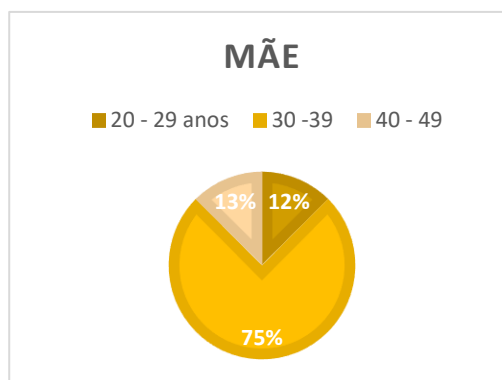


Gráfico 2: Faixas etárias das mães

No que concerne às atividades económicas desta freguesia, destaca-se pela agricultura, pelo comércio e pela indústria (INE, 2018). Contudo, verifica-se que esta tendência não se reflete na vertente profissional dos pais do grupo de crianças (Gráfico 3). Constata-se, de imediato, que nenhum pai se dedica à agricultura apesar de se tratar de uma freguesia semirrural, em contrapartida destacam-se os serviços, quer na área profissional dos pais, quer na área profissional das mães.

Considerando e reconhecendo, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), que a criança é diretamente influenciada pelas práticas educativas e pela cultura do meio em que está

inserida, nomeadamente no meio familiar, e não apenas pelo contexto de educação de infância, é de toda importância, estabelecer relações próximas das crianças com esse outro meio.

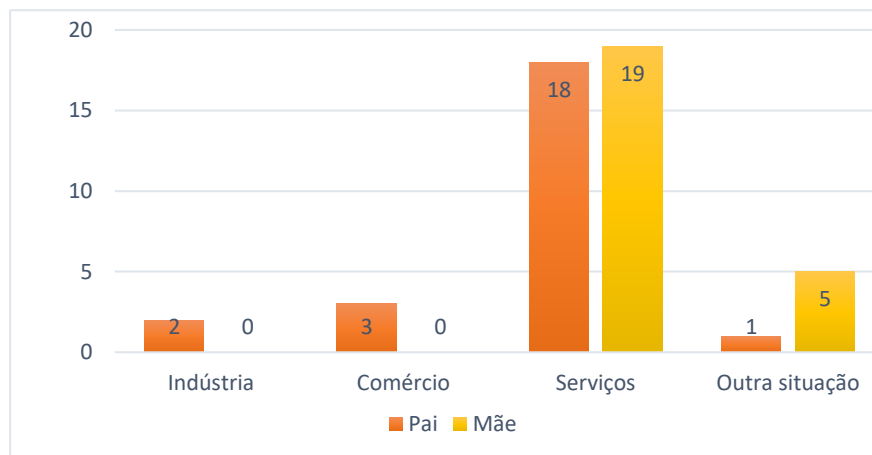


Gráfico 3: Área profissional dos pais

A habilitação académica dos pais (Gráfico 4) representa um dos indicadores que poderão contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Por análise deste gráfico verifica-se que a formação académica dos pais destas crianças é heterogénea, porém destacam-se os pais com o 3º ciclo do ensino básico concluído e as mães com uma licenciatura concluída.

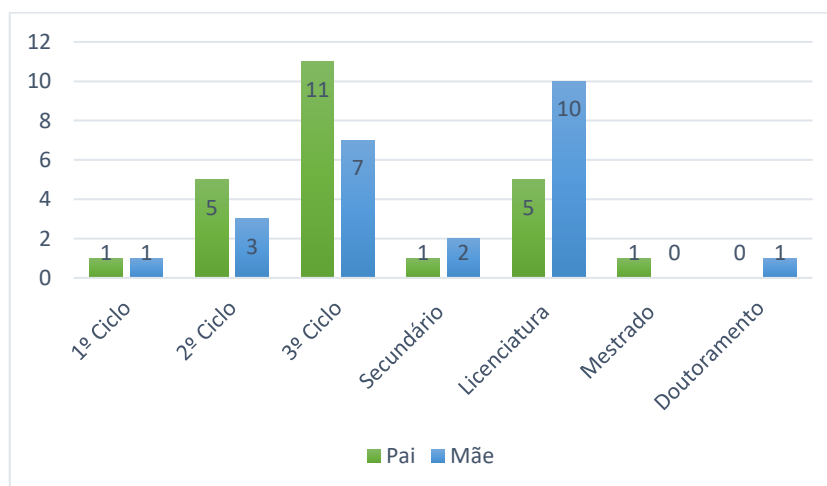


Gráfico 4: Habilitações dos pais

Pela análise do gráfico 4 constata-se a inexistência de pais e mães com mestrado, existindo uma mãe com doutoramento. O número de pais com licenciatura pode-se considerar elevado contando com 10 mães licenciadas e cinco pais com licenciatura.

2. Caracterização do jardim de infância e da sala de atividades

A valência de pré-escolar deste estabelecimento de ensino organiza o seu tempo e rege-se pelo seu próprio horário de funcionamento (Quadro 1). Pela análise do quadro 1 distinguem-se dois momentos de atividade letiva e um momento de apoio à família. Como se pode constatar, a atividade letiva tem lugar ao longo da manhã entre as 9h00 e as 12h00 e, durante a tarde, entre as 13h30-15h30. O JI possui três salas que seguem o mesmo horário, apesar das rotinas e atividades letivas funcionarem e serem planeadas, maioritariamente, de forma independente por cada uma das educadoras responsáveis pela sala.

Quadro 1. Horário de funcionamento do Jardim de Infância

Horário	Atividade
8h00-9h00	Receção das crianças/acolhimento – Apoio às famílias
9h00 – 10h30	Atividade letiva
10h30-11h00	Lanche/recreio
11h00-12h00	Atividade letiva
12h00 – 13h30	Almoço/recreio
13h30 – 15h30	Atividade letiva
15h30 – 17h30	Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF)

De acordo com Zabalza (1998) num contexto de JI as rotinas tomam uma dimensão muito significativa, quer pela sua vertente organizadora e facilitadora de uma boa gestão do tempo, quer pela sua vertente reconfortante para a criança. O mesmo autor refere que as rotinas:

Atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia. (Zabalza, 1998, p. 52)

Como já foi referido este JI conta com 60 crianças. Estas crianças que frequentam a valência pré-escolar encontram-se distribuídas por três salas sendo cada uma delas da responsabilidade das três educadoras de infância titulares. A distribuição das crianças pelas salas atende à faixa etária das crianças. Através desta dinâmica, as educadoras acreditam e procuram uma melhor organização das atividades passando por uma seleção pertinente do material pedagógico; uma gestão do tempo e do espaço apropriada às necessidades das crianças de diferentes faixas etárias e a implementação de tarefas cuja intencionalidade pedagógica esteja ajustada às competências das crianças e às necessidades do grupo. Desta forma as 60 crianças encontram-se distribuídas por um grupo de 19 crianças com idades compreendidas entre os 3/4 anos de idade, um grupo com 17 crianças com 3, 4 e 5 anos de idade e, por último, um grupo de 24 crianças com 5 anos de idade. A PES II contou com a colaboração deste último grupo que se apresenta como o único grupo homogéneo em termos de idade.

Evidencia-se, ainda, que os três grupos funcionam de forma autónoma embora exista uma filosofia de partilha, intercâmbio e entreaajuda entre as educadoras de infância que caracteriza a comunidade educativa e que está subjacente a todo o trabalho do JI, ultrapassando as paredes físicas de cada sala. Este tipo de acordo corrobora com as indicações das OCEPE (Silva et al., 2016) quando refere que:

Importa que os/as educadores/as reflitam individualmente, e em conjunto, sobre a melhor maneira de comunicar informações acerca de cada criança, tendo em conta os destinatários. Essa comunicação respeita princípios éticos e deontológicos que deverão orientar a sua prática tendo em conta o superior interesse da criança, não se concentrando nos seus insucessos, mas sim nas suas conquistas e descobertas. (Silva et al., 2016, p. 20)

Toda a ação educativa decorre e resulta de um trabalho que conta com a participação de vários intervenientes e cada um deles desempenha um papel fundamental contribuindo, no que lhe compete, para o sucesso do processo educativo do grupo e do desenvolvimento de cada criança em particular. Como tal, no que diz respeito à caracterização dos recursos humanos do JI, a comunidade educativa, do ano letivo de 2017/2018, conta com pessoal docente, dispondo: de três educadoras, sendo cada uma delas, responsável por uma das três salas existentes da valência; uma docente responsável pela abordagem à música, que se desloca à instituição uma vez por semana e que conduz

atividades com a duração de uma hora, com cada uma das salas, e em horários diferentes; professores do 1º CEB, com quem partilham projetos em comum com o JI e com os quais as crianças do JI se encontram familiarizadas permitindo-lhes, posteriormente “decidir como transmitir a informação sobre o processo desenvolvido no jardim-de-infância e a síntese das aprendizagens realizadas por cada criança, de modo a facilitar a transição e a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino obrigatório” (Silva et al., 2016, p. 20) e, ainda, uma professora de apoio da Equipa Local de Intervenção (ELI) que atua no âmbito do acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) emergente do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Quanto ao pessoal não docente conta: com duas assistentes operacionais, que auxiliam as três salas de atividades, duas animadoras responsáveis pelas Atividades de Animação e Apoio à Família, uma tarefeira de apoio às atividades de apoio à família. Na cozinha conta com duas cozinheiras e uma tarefeira de apoio à cantina.

O SNIPI surge na sequência dos princípios estabelecidos pela Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (Lei nº 281/2009 de 6 de outubro, 2009) e funciona através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Saúde, conjuntamente com o envolvimento das famílias e da comunidade com a missão de garantir, junto das crianças até aos 6 anos de idade, um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

No que diz respeito aos espaços físicos de que o JI dispõe verifica-se a existência, quer de espaços interiores, quer de espaços exteriores. Iniciando pela apresentação dos espaços interiores do edifício do JI conta: com um hall de entrada, três salas de atividades de sensivelmente 46m² e cada qual com as suas respetivas instalações sanitárias, duas salas para de apoio, inclusive, para o prolongamento de horário, um gabinete para as educadoras, três sanitários para adultos, uma cozinha e um refeitório que é partilhado, na hora do almoço, ainda que em horários distintos, com os alunos do 1ºCEB. Além destas instalações, podem contar com a partilha de um ginásio e de uma biblioteca que se encontram no edifício vizinho destinado ao 1ºCEB. As instalações encontram-se em bom

estado de conservação, quer ao nível estético, quer ao nível da segurança. Como já foi referido o acesso entre os dois edifícios, realizado pelo exterior, é cómodo e seguro apesar de não estar totalmente coberto (Figura 2).



Figura 2. Corredor de acesso entre as valências do JI e 1º CEB

O hall de entrada, pelo qual todas as crianças passam diária e obrigatoriamente dá acesso às três salas de atividades. Neste espaço, cada criança dispõe de um cabide devidamente identificado e no qual pode deixar os seus pertences e ainda um espaço onde os familiares podem aguardar pelas suas crianças sem interferir na dinâmica da respetiva sala de atividade (Figura 3).



Figura 3. Hall de entrada

As duas salas de apoio existentes têm uma função de apoio polivalente nomeadamente para as AAAP apesar de possuírem características e funções distintas entre si. A sala, que fica junto ao hall de entrada (Figura 4) é bastante mais pequena e está equipada com uma televisão, um leitor de DVD, umas mesas e alguns recursos didáticos. Porém esta sala é mais utilizada para momentos calmos e destinada a grupos mais pequenos, como por exemplo, no final do dia quando as últimas crianças aguardam seus familiares, ou para a visualização de um filme. No que concerne a outra sala de apoio

(Figura 5), com uma área bastante significativa, é funcional para o acolhimento da grande parte das crianças, entre as 8h00 e as 9h00, assim como para a realização de atividades lúdicas e recreativas que requerem mais espaço como é o caso particular da sessão semanal de música. Também serve de opção para a organização de sessões no âmbito da educação física, dependendo da disponibilidade do ginásio partilhado com o 1ºCEB. Para além destas finalidades importa referir que a sala dispõe de uma variedade significativa de recursos apropriados para as artes visuais e para o jogo dramático/teatro. Nos dias em que as condições climáticas não são favoráveis para as crianças permanecerem no exterior, este espaço também serve de local para recreio.



Figura 4. Sala de AAAF 1



Figura 5. Sala de AAAF 2

A cozinha e o refeitório (Figura 6) estão localizados muito perto um do outro e no centro do jardim-de-infância, tornando fácil e próximo o acesso para todos os elementos da comunidade educativa. O refeitório é amplo, organizado, higiénico e com muita luz natural. Os equipamentos aparentam estar em bom estado e ajustados às diferentes faixas etárias de quem frequenta o refeitório na hora da refeição. Quanto à cozinha encontra-se devidamente equipada, espaçosa e respeitando as condições de higiene reunindo as condições para um correto funcionamento.



Figura 6. Refeitório

O ginásio (Figura 7) embora localizado no edifício destinado à outra valência, apresenta-se como um espaço de todo importante para o JI e do qual a sua comunidade também usufrui, quer de forma independente, quer em parceria com o 1ºCEB. De facto, para além das sessões de educação física o ginásio também tem a função de polivalente sendo também nesse espaço que são organizadas e decorrem algumas festividades e eventos. Como tal, a ocupação deste espaço depende de uma programação negociada entre as duas valências que, contudo, se revela funcional.

No ginásio encontra-se uma arrecadação na qual se podem encontrar uma diversidade de material desportivo disponível para enriquecer e dinamizar as sessões de educação física (e.g. colchões individuais, colchões grandes e mais grossos, bolas de diferentes dimensões, cones, cordas, bancos suecos, arcos, vara).



Figura 7. Ginásio partilhado do 1º CEB

Para além do ginásio, as educadoras do JI e respetivos grupos também têm acesso à biblioteca da escola localizada na valência do 1ºCEB. Neste espaço as crianças tanto podem requisitar livros para serem explorados na sala de atividade como se deslocar à mesma. A Biblioteca embora não seja muito grande apresenta recursos significativos servindo de sala de apoio ao 1ºCEB.

As educadoras do JI dispõem de um gabinete particular no qual podem reunir, planificar, partilhar e trocar impressões profissionais, assim como, representa um espaço apropriado, dada a sua privacidade, para receber encarregados de educação, parceiros educativos, entre outros. Neste gabinete as educadoras dispõem de uma secretária, de um telefone fixo, um computador, uma impressora, um armário e três cadeirões.

O espaço exterior do JI divide-se em três zonas distintas: uma área significativa pavimentada (Figura 8) que também serve de ligação entre as duas valências; um parque infantil (Figura 9) delimitado e devidamente equipado com material apropriado e que respeita a legislação em vigor ao nível da EU (3-8 anos) e com acesso para todas as salas e um espaço relvado (Figura 10) que conta com algumas árvores. Este espaço exterior representa uma mais-valia para as duas valências. O espaço é amplo apresentando muito potencial apesar de ser pouco explorado embora alguns autores como Bolton, Bento e Dias (2017) defendam que: “o número de vezes que as experiências ao ar livre ocorrem e a sua duração, bem como o apoio ou estímulo dado pelo adulto, serão fatores determinantes no verdadeiro aproveitamento das oportunidades oferecidas pelo espaço exterior.” (2017, p. 29)



Figura 8. Área pavimentada

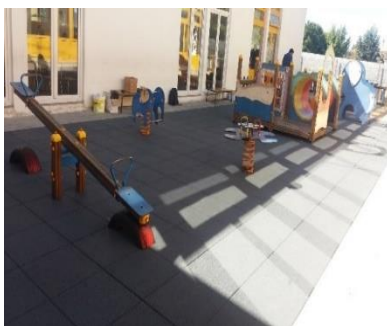


Figura 9. Parque infantil



Figura 10. Espaço relvado

Em síntese, e analisando os espaços, considera-se que estão bem conservados; espaços interiores e exteriores razoavelmente amplos, condições gerais de que este estabelecimento educativo dispõe constata-se que as infraestruturas cuidados e diferenciados; os acessos bons e especializados; boas condições de higiene; alguma luz natural (embora pouca nas salas) e a existência geral de um sentido estético que se faz sentir na maioria dos espaços. Porém, na ótica da estagiária, nem todas as atividades realizadas no contexto reuniam condições favoráveis à sua realização podendo condicionar a qualidade e motivação das crianças para as mesmas, nomeadamente no que diz respeito às atividades no âmbito da educação artística e física, mais especificamente o que diz respeito à acústica das salas que necessitam de maior isolamento sonoro. No caso do ginásio a sua acústica é pouco cuidada - fazendo muito eco - e o mesmo ocorre na sala de

apoio que é utilizada para as sessões de música. Encerra-se esta síntese com as sábias palavras do pedagogo francês:

enquanto a arquitetura escolar conduzir à construção de escolas-quartéis, é evidente que a escola dos métodos pedagógicos não será feita livremente. Como fazer praticar um trabalho de grupo num anfiteatro? Como permitir a criança fazer expressão corporal ou expressão sonora em edifícios insonorizados? Como utilizar métodos audiovisuais em salas que não foram concebidas para isso? Todos os elementos da construção (...) terão uma repercussão sobre os tipos de situações de educação que poderão desenvolver-se. (Mialaret, 1976, p. 34)

Direcionando a atenção para a sala de atividades diretamente associada à PES II e na qual decorreram as implementações, num primeiro olhar, apresenta-se como um espaço de aprendizagem bastante vivido, cuidado, organizado e munido de diversos recursos materiais. Numa observação mais pormenorizada e específica dirigida à organização do espaço, percebe-se rapidamente que o mesmo está pensado por áreas como é possível confirmar pela planta da sala (Figura 11). Como tal, a intencionalidade educativa na organização deste espaço destaca: uma área de reunião; uma área da biblioteca; uma área dos jogos de mesa; uma área da casinha (cozinha e quarto); uma área da pintura e uma área das construções. A sala contempla seis áreas distintas que passarão a ser individualmente apresentadas mais adiante. Esta opção segue o modelo pedagógico de High/Scope (Hohmann & Weikart, 1997) e na medida em que organiza o seu espaço de aprendizagem segundo áreas distintas apoiada na máxima de que “definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 165). Esta organização delimitada e permanente permite à criança antecipar uma atividade e saber que materiais estarão disponíveis.



Figura 11. Planta da sala

Dada a importância atribuída a cada uma destas áreas de aprendizagem serão apresentadas detalhadamente, iniciando pela **área de reunião** (Figura 12), que se organiza formando um espaço central constituído por nove mesas independentes unidas formando um espaço retangular com um número suficiente de cadeiras permitindo a todas as crianças e à educadora estarem sentadas em simultâneo e de modo a que todas se possam ver e ouvir. É neste espaço que se dá início ao dia, cantando com o grupo a música do Bom Dia, seguido de uma rotina de registos apoiados nos quadros do painel de apoio (Figura 13): quadro das presenças; escolha diária do chefe e suas tarefas; marcação do tempo cronológico e meteorológico. Esta área também foi pensada para promover momentos de relacionamento interpessoal e democráticos de negociação de partilha e diálogo na tomada de decisões conjuntas consolidando a consciência do sentido de grupo.



Figura 12. Mesa central



Figura 13. Painel de apoio para rotinas

No que respeita a **área da biblioteca** (Figura 14) como recursos apresenta: um fantocheiro com fantoches e dedoches (Figura 15), uma mesa, umas pequenas cadeiras de plástico e uma estante com prateleiras nas quais se encontra alguns livros. Este espaço, permite, de um modo geral e entre outros, estimular o gosto pela leitura, o contacto com o livro e, por conseguinte, com o código escrito proporcionando momentos lúdicos e agradáveis quer individualmente quer em grupo.

Durante o decorrer da PES II notou-se que esta área era pouco procurada pelo grupo, e quando o era, o interesse estava direcionado para o uso do fantocheiro. Na perspetiva da estagiária, esta área carece, primordialmente, de material confortável no sentido de recriar um pequeno espaço acolhedor propício para momentos de isolamento, descanso e para incentivar a leitura individual ou em grupo, embora, como se constata pela aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Harms, Clifford, & Cryer, 2008) existe uma preocupação com a existência de materiais de descanso, conforto e privacidade de forma a estarem disponíveis as crianças. Estes itens estão patentes na subescala do espaço e mobiliário.



Figura 14. Área da biblioteca



Figura 15. Fantoques disponíveis

A **área dos jogos de mesa** (Figuras 16 e 17), por sinal bastante procurada pelas crianças, contava com uma mesa própria destinada para o efeito que, na ótica da estagiária, representou uma opção pertinente na medida em que as crianças conseguiam usufruir adequadamente do espaço e dos recursos, quer individualmente, quer em pares. Dadas as características da maioria do material pensado para esta área, o espaço requer condições adequadas para que estes sejam devidamente explorados. O espaço conta com uma estante de apoio, como se pode observar nas figuras 16 e 17, na qual se encontra organizado e ao alcance das crianças, todo o material lúdico-pedagógico associado à área,

como por exemplo: puzzles, enfiamentos, blocos lógicos, geoplanos, cubos de encaixe, jogos de classificação, entre outros. Os recursos disponibilizados às crianças (Figura 17) são interessantes, diversificados e encontram-se em bom estado de conservação. É notável uma aposta significativa nesta área com uma tendência para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, concentração e coordenação óculo-manual.



Figura 16. Área dos jogos de mesa



Figura 17. Recursos da área dos jogos de mesa

Na área mais ampla da sala - **área da casinha** - encontram-se dois espaços distintos: o espaço da cozinha/mercearia (Figura 18) e o espaço do quarto (Figura 19). Esta área (casinha/cozinha e casinha/quarto), também revelava ser das mais procuradas por todos os elementos do grupo, sem exceção e sem distinção de género. Era habitual estarem entre cinco e seis crianças em simultâneo, sendo recorrentemente necessário intervir na gestão da ocupação do espaço pelas crianças de modo a que todos tivessem oportunidade tal era a procura. As crianças brincavam, quer individualmente, quer em grupo, atendendo ao que referem Hohmann e Weikart (1997) quando afirmam que “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (1997, p. 188), estimulando assim fortemente atividades de o jogo simbólico - “faz-de-conta”. Esta forma de jogo é muito característica das crianças que frequentam a educação pré-escolar e de acordo com as orientações das OCEPE (Silva et al., 2016, p. 52) “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social” (p. 52). Os materiais que completavam o espaço estavam à escala das crianças, estavam bem conservados e tornavam a área acolhedora. Encontra-se nesta área mobiliário e material de cozinha e equipamento, de higiene, de limpeza, de arrumação e de estética. No próprio mobiliário da área havia material, vestuário, alimentos e utensílios arrumados e organizados nas respetivas gavetas.

Considera-se que o material era suficiente, variado e bem conservado, contudo, denota-se a falta de vestuário de uso diário para caracterização e representação.



Figura 18. Área da casinha - cozinha/mercearia



Figura 19. Área da casinha - quarto

No que diz respeito à **área da pintura** encontrava-se na extremidade do corredor, entre a sala e as portas em vidro que dão visibilidade para o exterior (Figura 20), como tal o local era privilegiado para a entrada de luz natural favorável para a técnica da pintura. À disposição das crianças encontrava-se um ou dois cavaletes, consoante a disponibilidade da outra sala com a qual o material era partilhado, vários frascos de tinta que continham uma diversidade de cores e cada frasco continha o seu respetivo pincel e folhas de papel de tamanho A3 para as crianças pintarem. A frequência da área era habitual e representava uma área de interesse por parte das crianças. Era habitual o adulto intervir na gestão da área estabelecendo uma ordem entre as crianças que desejavam fazer uma pintura, porém também era necessário prestar atenção às crianças que tendencialmente evitavam ou que não manifestavam interesse por esta área de modo a incentivá-las à pintura criativa. Como defendem as autoras das OCEPE, a pintura é encarada como uma das formas de expressão artística entendendo que “os elementos expressivos da comunicação visual a explorar são muito diversificados, podendo integrar aspetos como: a cor, as formas geométricas, as linhas, as tonalidades, a figura humana (retrato, autorretrato) e a desproporção e proporção natural.” (Silva et al., 2016, p. 49). No final de cada pintura, as crianças tinham que assinar e datar a sua obra e, com a ajuda de um adulto, retirar a folha do cavalete e deixá-la a secar para depois ser anexada aos restantes trabalhos dessa criança. Até serem anexados, tendencialmente, ficavam expostas nos painéis de exposição da sala uns dias.



Figura 20. Área da pintura

A pintura está patente no subdomínio das artes visuais que, por sua vez, também integra outras modalidades como o desenho, a colagem, a modelagem, o recorte, picotagem. Durante o decorrer de toda a PES II, estas últimas modalidades, apesar de não terem uma área determinada especificamente para o efeito, eram aplicadas regularmente e de forma interdisciplinar no âmbito de outras atividades. Para as diferentes finalidades, a sala contava com um armário de apoio (Figura 11) no qual estava todo o tipo de material necessário para diversos efeitos (tesouras, colas de diferentes qualidades, picos, base para picotagem, pincéis, lápis de cor, lápis de cera, marcadores de diferentes espessuras, carimbos, formas, folhas de diferentes qualidades, cartolinas, tintas, entre outros). O acesso ao material requeria da autorização do adulto, contudo as crianças tinham liberdade de, por iniciativa própria, manipular esse material nos momentos de jogo livre. De um modo global, estas diferentes técnicas estimulam a criatividade, a concentração, a autonomia, o sentido estético e artístico e ainda a motricidade fina, entre outros.

Já no que concerne à **área das construções** verificou-se que a diversidade de escolha deste espaço por parte das crianças era reduzida no sentido em que eram sempre as mesmas crianças que optavam por permanecer e brincar nesta área (Figura 21). Denota-se que estas crianças, que tendiam a frequentar a área, eram todas do género masculino constatando-se que as suas brincadeiras iam ao encontro do que referem Hohmann e Weikart (1997) quando afirmam que nesta área as crianças podem “fazer testes de equilíbrio, inclusão, padronização e simetria. Fazem também combinações de blocos com figuras de pessoas, animais e de veículos, em brincadeiras que imitam a realidade percebida.” (1997, p. 184). De facto, nesta área possui uma diversidade de materiais que lhes permitem esse tipo de experiências, mas também ferramentas associadas a outras

vertentes técnicas, como por exemplo, a carpintaria. Um dos materiais preferidos eram os legos que se encontram muito em voga sendo habitual que pelo menos duas crianças dedicadas e interessadas pela construção com recurso aos mesmos e que traziam de casa algumas montagens que iam terminando na sala, partilhando o seu interesse pessoal com as outras crianças.



Figura 21. Área das construções

A sala de atividade conta com uma zona de **instalações sanitárias** própria com três sanitários, um duche, três lavatórios e três espelhos (Figura 22). Esta zona serve para momentos de diários de higiene das crianças, inclusive, para a hora de higiene oral assim como de apoio para o armazenamento, preparação, organização e limpeza do material para momentos de expressão artística. Estas instalações são espaçosas, de fácil acesso e limpeza e adequadas às características das crianças, porém, carecem de alguma privacidade dado ser um espaço aberto relativamente aos sanitários. No entanto, não se verificam condições de apoio para crianças com incapacidade física (Harms et al., 2008). Na prática diária existia uma preocupação com o uso autónomo de água corrente por parte das crianças representava um motivo de sensibilização para o consumo descontrolado de água e de papel, num âmbito pedagógico de proteção ambiental.



Figura 22. Instalações sanitárias da sala

Como se constata, não existe uma área delimitada no espaço orientada para a área do conhecimento do mundo, porém, o grupo de crianças tinha na sua sala um aquário (Figura 23) que se encontrava em cima de um armário de apoio na área das construções. O aquário continha dois peixes de estimação batizados pelas crianças por Sky e Rocky. A manutenção e alimentação dos animais eram realizadas pelos adultos.



Figura 23. Aquário

No final de cada momento de exploração livre da sala e de acesso às diferentes áreas e respetivos materiais era solicitado às crianças que não abandonassem a área sem antes efetuarem a respetiva arrumação. Este procedimento também representava um momento de aprendizagem no âmbito do ciclo de escolha-uso-arrumação definido como um dos princípios gerais para a organização do espaço e dos materiais na abordagem High/Scope (Hohmann & Weikart, 1997).

As salas também partilham entre si outro tipo de material aos quais as educadoras recorrem pontualmente como, por exemplo, um computador, um retroprojektor e respetiva tela de projeção e colunas de som para o computador. Numa perspetiva de organização do espaço da sala de atividades por áreas e considerando as diferentes áreas e domínios de desenvolvimento para uma abordagem pedagógica integrada e globalizante, constata-se que a área do Conhecimento do Mundo está pouco presente no espaço físico da sala. No que diz respeito às condições físicas da sala esta carece de um pouco mais de espaço para um grupo de 24 crianças com 5 anos de idade e adultos que também estão presentes assim como da entrada de luz natural.

3. Caracterização do grupo de crianças

Como já foi referido o grupo de crianças da PES II era um grupo homogéneo em relação à idade. Este aspeto é muito importante pois de acordo com Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2006) “é importante distinguir entre tratar as crianças da mesma forma e tratá-las com igualdade. Porque as necessidades, sentimentos predisposições e comportamento das crianças variam, seria injusto tratá-las todas da mesma forma” (p.32).

Assim, o grupo sobre o qual incidiu a PES II era constituído por 24 crianças, sendo 12 do género feminino e 12 do género masculino. O grupo é homogéneo quanto à faixa etária uma vez que já todas tinham completado os 5 anos de idade à data de início da PES II. No que concerne à frequência da educação pré-escolar, constata-se que 22 destas crianças frequentam a valência de pré-escolar pelo terceiro ano consecutivo e ainda que destas 22, 20 frequentaram, anteriormente, a creche. As restantes duas crianças frequentam a educação pré-escolar, num caso, pela primeira vez e no outro pela segunda vez. A criança que frequenta a educação pré-escolar pela primeira vez é proveniente de uma comunidade de etnia cigana e, para além de ter revelado alguma dificuldade em comunicar com as outras crianças e com os adultos foi-lhe diagnosticado um atraso no desenvolvimento global reflexo da uma carência de estímulos e de recursos no seu dia-a-dia. Este diagnóstico surgiu a partir de uma avaliação realizada no início do ano, por parte da Equipa Local de Intervenção (ELI), de modo a ser calendarizado um possível acompanhamento que, desde logo se iniciou. A criança que frequenta a educação pré-escolar pela segunda vez apresenta uma deficiência física – hipoplasia do membro superior (mão e braço) desde o seu nascimento. Este historial clínico e derivadas complicações condicionaram, desde o primeiro ano, a integração desta criança no grupo, assim como, um acompanhamento regular e estável da própria criança. Dadas as circunstâncias, a criança estava em constante desafio revelando-se muito irrequieta, instável, com pouco tempo de atenção e incapaz de assimilar e agir de acordo com as regras de funcionamento da sala e relacionar-se adequadamente com os seus pares. Esta criança foi então referenciada como portadora de hiperatividade e défice de atenção (PHDA) e também encaminhado para avaliação com a equipa ELI para acompanhamento fisioterapêutico e

terapia da fala. Ainda duas crianças, provenientes da creche, são acompanhadas pela equipa de ELI por motivos comportamentais, de défice de atenção e de dificuldades na pronúncia, articulação e troca de consoantes. Uma delas apresentou um crescimento anormal da cabeça por volta dos 9 meses. Em síntese neste grupo de 24 crianças, existem quatro crianças referenciadas, que requerem o apoio e acompanhamento da equipa ELI. Todas estas crianças, mas cada qual com as suas particularidades, encontravam-se integradas no grupo e participavam, com maior ou menor desempenho, nas diferentes atividades propostas.

Numa análise mais genérica, trata-se de um grupo com uma forte presença e no qual todas as crianças estão integradas. É perceptível alguma dificuldade em manter o ambiente de sala de atividades calmo e harmonioso no qual, frequentemente, o entusiasmo e a participação expansiva se sobrepõem. De um modo geral todas as crianças revelam boa disposição, alegria sentindo-se seguras no JI. É disso reflexo a sua constante participação entusiasta, dinâmica e interessada, solicitando novas abordagens. É um grupo desafiador.

A componente cognitiva, psicológica e motora foi também alvo de uma análise mais detalhada. Assim, numa análise mais específica, e no entendimento do desenvolvimento humano (Papalia & Feldman, 2013), os psicólogos, ainda que com perspetivas distintas, baseiam-se em três principais dimensões que se relacionam entre si: a física, a cognitiva e a psicossocial. As perspetivas teóricas e cognitivistas assumem diferentes posições e processos, tendo-se destacado cinco grandes linhas de pensamento que sustentaram grande parte das pesquisas sobre o desenvolvimento humano: a perspetiva psicanalista apoiada em Sigmund Freud; a perspetiva da aprendizagem - behaviorismo e teoria da aprendizagem social; a perspetiva construtivista apoiada em Jean Piaget; a perspetiva contextual e a perspetiva evolucionista/sociobiológica.

Autores como Papalia e Feldman (2013) definem uma sequência de oito períodos etários que descrevem as mudanças cruciais que ocorrem nas três dimensões suprarreferidas afirmando que embora “existam diferenças individuais na maneira como as pessoas lidam com eventos e questões características de cada período, os cientistas sugerem que certas necessidades básicas precisam ser satisfeitas a certas tarefas precisam

ser dominadas para que ocorra um desenvolvimento normal.” (2013, p. 39). Nessa linha de pensamento, o grupo de crianças envolvido na PES II situa-se, segundo estes autores, na segunda infância (3-6 anos), uma vez que todas as crianças já tinham completado os 5 anos de idade (Quadro 2).

Quadro 2. Desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial na segunda infância

Período/faixa etária	Desenvolvimento Físico	Desenvolvimento Cognitivo	Desenvolvimento Psicossocial
<i>Segunda Infância (3 a 6 anos)</i>	- O crescimento é constante; a aparência torna-se mais esguia e as proporções mais parecidas com as de um adulto. - O apetite diminui e são comuns os distúrbios do sono - Surge a preferência pelo uso de uma das mãos; aprimoram-se as habilidades motoras finas e gerais e aumenta a força física.	- O pensamento é um tanto egocêntrico, mas aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros. - A imaturidade cognitiva resulta em ideias ilógicas sobre o mundo. - Aprimoram-se a memória e a linguagem. - A inteligência torna-se mais previsível. - É comum a experiência da pré-escola; mais ainda a do jardim-de-infância.	- O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos; a autoestima é global. - Aumentam a independência, a iniciativa e o autocontrole. - Desenvolve-se a identidade de gênero. - O brincar torna-se mais imaginativo, mais elaborado e, geralmente, mais social. - Altruísmo, agressão e temor são comuns. - A família ainda é o foco da vida social, mas outras crianças tornam-se mais importantes.

(Papalia & Feldman, 2013, p. 40)

Na categorização destes autores (Papalia & Feldman, 2013) não se encontra muito patente os aspetos motores, focados em diferentes estudos, evidenciando especial atenção para os 5 anos em aspetos do nível físico, cognitivo e psicossocial na segunda infância. Os referidos autores referem, de um modo geral, e no que diz respeito ao desenvolvimento físico que “o desenvolvimento das áreas sensoriais e motoras do córtex cerebral permite uma melhor coordenação entre o que as crianças querem fazer e o que elas podem fazer” (Papalia & Feldman, 2013, p. 250). No entanto, a nível motor, as capacidades das crianças de 5 anos revelam grandes progressos ao nível das habilidades motoras grossas, tais como correr, saltar e pular. De acordo com Gallahue (2002), que vem confirmar os factos anteriores, distinguindo três estádios do desenvolvimento motor, entendendo que o estádio no qual se encontram as crianças com 5 anos de idade caracteriza-se por um “estádio de transição no desenvolvimento motor da criança.

Melhoram a coordenação e a execução, e a criança ganha maior controle dos seus movimentos. São integradas no movimento mais componentes do padrão amadurecido, embora sejam executadas de forma incorreta” (p. 56).

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo da segunda infância, este corresponde ao estágio pré-operatório definido por Jean Piaget e situa-se entre os 2 e os 7 anos de idade. Neste último estágio, Jean Piaget (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2003) entende que o “mundo mental da criança ainda se encontra a uma grande distância do mundo dos adultos” (p.750). A denominação do estágio pré-operatório (Gleitman et al., 2003) surge na medida em que Piaget chamou de operações ao conjunto de esquemas necessários para consolidar a organização e manipulação interna de ideias, entendendo que estas são autênticas operações que apenas se desenvolvem por volta dos 7 anos, daí o termo pré-operatório para as crianças que tenham entre 2 e 7 anos. Em suma “as crianças pré-operatórias estão prisioneiras da sua experiência perceptiva imediata e tendem a tomar a aparência pela realidade” (Gleitman et al., 2003, p. 752) caracterizando-se pela: ausência de capacidade na conservação de quantidade e do número; dificuldade em inter-relacionar diferentes dimensões de uma situação e no que diz respeito ao mundo social ainda apresentam uma visão tendencialmente egocêntrica, o que não implica egoísmo, apenas uma dificuldade em soltar-se da sua própria perspectiva e que se verifica “quando as crianças presumem que todas as pessoas pensam, percebem e sentem do mesmo jeito que elas” (Papalia & Feldman, 2013, p. 260). Contudo, de um ponto de vista mais específico quanto às crianças com 5 anos de idade, Papalia e Feldman (2013) consideram que a criança revela avanços ao nível da empatia na medida em que “as crianças tornam-se capazes de imaginar como os outros se podem sentir.” (p. 259); ao nível do entendimento de causa e efeito e na teoria da mente tornando-se mais conscientes da atividade mental e do funcionamento da mente “enquanto consciência de ampla variedade de estados mentais humanos – crenças, intenções, desejos, sonhos, etc. e o entendimento de que os outros têm as suas próprias crenças, desejos e intenções” (Papalia & Feldman, 2013, p. 264). Contrariamente ao que defende Piaget e segundo Povinelli e Giambrone (2001 citados por Papalia & Feldman, 2013), o reconhecimento de que outras pessoas têm estados mentais – cognição social – acompanha o declínio do egocentrismo e, em oposição,

fomenta o desenvolvimento da empatia. Nesse prisma, Pillow e Henrichon (1996, citados por Papalia & Feldman, 2013) acrescentam que apenas por volta dos 6 anos as crianças percebem que duas pessoas diferentes em simultâneo veem, ouvem, tocam ou provam a mesma coisa, podem interpretá-la diferentemente.

No que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial na segunda infância (3- 6anos) entende que o desenvolvimento do autoconceito, por volta dos 5 ou 6 anos passa para a fase das associações representativas, isto é, começa a fazer associações lógicas entre uma característica pessoal e outra, mas a sua imagem ainda é expressa em termos totalmente positivos de, ou tudo ou nada, não conseguindo distinguir que pode ser boa em algumas coisas e não tão boa noutras. Autores como Verschueren, Buyck e Marcoen (2001 citados por Papalia & Feldman, 2013) focaram-se na autoestima, interpretada aqui como parte auto avaliativa do autoconceito, e mediram vários aspetos da autopercepção das crianças de 5 anos: aparência física, competência escolar e atlética, aceitação social e conduta comportamental. Concluíram que a autopercepção positiva ou negativa de uma criança de 5 anos apoiará a previsão da autopercepção e funcionamento socio emocional da mesma criança aos 8 anos de idade. Assim como o autoconceito, a autoestima tende a ser tudo ou nada, na segunda infância, isto é: “eu sou bom “ou “eu sou mau”. No que respeita ao comportamento pró-social, que tem na sua essência o comportamento altruísta, um estudo de Coplan, Prakash, O’Neil e Armer (2004, citados por Papalia & Feldman, 2013), efetuado com crianças com 4 e 5 anos de idade até ao início da idade adulta, sugere que o comportamento pró-social surge bem cedo e permanece coerente durante a vida toda. Wilson (2008, citado por Papalia & Feldman, 2013) demonstrou que “a exposição a programas educativos e orientados aos pequenos na media tem efeitos pró-sociais, intensificando o altruísmo, a cooperação e mesmo a tolerância em relação aos outros” (2013, p. 306).

Atendendo ao documento orientador das práticas dos educadores de infância, OCEPE (Silva et al., 2016), enquanto documento de referência comum para todos os educadores da rede nacional de Educação Pré-Escolar, destinado a apoiar a organização do currículo, na abordagem das temáticas anteriormente referidas, contempla três secções

que o definem e organizam: um enquadramento geral; áreas de conteúdo e a questão da continuidade educativa e transições.

O enquadramento geral do documento enuncia quatro fundamentos e princípios da pedagogia para a infância que devem constituir uma base comum para sustentar a reflexão e a ação pedagógica em creche e jardim de infância. Estes fundamentos passam por: reconhecer o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo; prezar a exigência de resposta a todas as crianças e promover a construção articulada do saber. Transversal a todos estes princípios destaca-se a qualidade do clima relacional tendo presente a noção de que educar e cuidar estão intimamente relacionados. Existe ainda uma preocupação com a intencionalidade pedagógica do educador na medida em que a sua ação profissional deve apoiar-se num ciclo iterativo de - observação, planificação, ação e avaliação – que, após reflexão, deve fundamentar as suas decisões e, consequentemente, dar resposta às características do grupo respeitando a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada uma das crianças, atendendo ao que refere Zabalza (1998) quando afirma que:

mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contactos individuais com cada criança. É o momento de linguagem pessoal, de reconstruir com elas os procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhe pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas. (1998, p. 53)

Partindo dos pressupostos anteriores e da perspetiva holística que caracterizam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança enquanto ser biopsicossocial, o referido documento define áreas de conteúdo distintas com uma estrutura e pertinência própria que incluem diferentes tipos de aprendizagem inerentes que, ainda assim, devem ser pensadas e contextualizadas de forma integrada privilegiando, continuamente, uma construção articulada do saber e nunca de forma compartimentada e isolada.

Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), distinguem-se três grandes áreas de conteúdo: área de Formação Pessoal e Social; área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. A área de Expressão e Comunicação subdivide-se em quatro domínios: domínio da Educação Física; domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita;

domínio da Matemática e domínio da Educação Artística que, particularmente, se subdivide ainda por quatro subdomínios: subdomínio das Artes Visuais; subdomínio do Jogo Dramático/Teatro; subdomínio da Música e subdomínio da Dança. De seguida, serão explanadas as motivações e intencionalidades pedagógicas de cada uma das áreas, domínio e subdomínios de acordo com as crianças do grupo da PES II.

No que respeita à **área de Formação Pessoal e Social** é considerada uma área integradora e transversal que deve ser observada e fomentada em todos os momentos e atividades educativas realizadas no JI. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016) esta área é evidenciada pela sua relevância e perdurável importância, assenta no reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo do seu processo educativo apoiando-se na forma como esta se relaciona com o mundo à medida que influencia e é influenciada pelo meio no qual atua e vai desenvolvendo atitudes e valores, expectando a formação de um cidadão bem-sucedido na vida. Por outras palavras, um cidadão autónomo, consciente, crítico, solidário e pró-ativo na sociedade revelador de valores como a tolerância, cooperação, sensibilidade, respeito e noção de justiça face ao mundo físico e social. “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., 2016, p. 33) e o sucesso deste processo vai depender da qualidade das experiências de vida proporcionada no JI e da forma como será abordado. Como tal, o desenvolvimento e a estimulação da Formação Pessoal baseiam-se num conjunto de indicadores que passam quer pela construção e reconhecimento da sua própria identidade, quer pela forma como se relaciona com o mundo físico e social. Destacam-se quatro componentes que devem ser consideradas: a construção da identidade e da autoestima; a independência e autonomia; a consciência de si como aprendiz e a convivência democrática e cidadania.

No que diz respeito à construção da identidade do grupo PES II foi possível verificar que as crianças sabiam identificar as suas características individuais no que diz respeito ao género, idade e nome reconhecendo laços de pertença familiares, escolares, comunitários, entre outros, que juntos constituem a sua identidade sociocultural. Esta componente foi facilmente observável num conjunto de atividades e nas rotinas diárias. As crianças sabiam o seu nome e, inclusive, sabiam o seu nome completo e tinham bem presente a consciência

da sua idade. Reconheciam-se, por exemplo, muito naturalmente na visualização de fotografias de anos anteriores. No que tange à questão do género nunca se revelou um fator de discriminação ou exclusão entre os elementos do grupo que, por sinal, se revelou bastante homogéneo na organização espontânea de grupos e convivências. Nos seus diálogos e partilhas estabeleciam naturalmente laços familiares e comunitários, sabendo posicionar-se no espaço revelando segurança e conhecimentos sobre os elementos característicos da sua identidade e proveniência social e cultural. Tal foi também observável dada a presença de uma criança de etnia cigana no seio do grupo.

A grande maioria dos elementos do grupo revela prazer, segurança e à vontade na partilha dinâmica de proposta e ideias em grande grupo. Nessa perspetiva, o grupo expressa, sem moderação nem constrangimento, as suas necessidades, emoções e sentimentos, porém, esta participação por vezes expansiva reflete algum descontrolo do ponto de vista emocional que promove atitudes descontroladas e desadequadas quando se trata de lidar com situações de frustração e insucesso.

Na componente de independência e autonomia o grupo é bastante homogéneo verificando-se uma ligeira diferença nas crianças com 5 anos completados recentemente e duas das crianças apoiadas pela equipa de ELI. Regra geral as crianças revelam bons níveis de desempenho. Estas tomam iniciativa quando, em momentos livres, fazem opções e escolhem a tarefa que desejam desenvolver levando a mesma a cabo; demonstram responsabilidade pelos seus pertences, cuidados e nas tarefas que lhes são atribuídas; têm bem presente as regras da sala (rotinas, arrumação, organização) que tendem a cumprir e relembrar aos colegas mais distraídos. Na hora do almoço todas as crianças são autónomas, assim como, nos diferentes momentos de higiene pessoal, nenhuma criança requer apoio específico.

As crianças do grupo revelam consciência do seu papel como aprendente e percebem a finalidade das atividades propostas. Como anteriormente mencionado, este é dinâmico, curioso e desafiador. O grupo colabora positivamente nas atividades e revela gosto e satisfação pelas novas aprendizagens. É comum ouvir-se por parte das crianças afirmações avaliativas tais como: “eu já sei...” / “Eu ainda não sei...”.

Por último, a convivência democrática e de cidadania, talvez represente o ponto menos favorável do grande grupo que, também pela sua participação por vezes efusiva dificulta a implementação e assimilação adequada de algumas competências sociais fundamentais para a vida de grupo nomeadamente no que diz respeito à intervenção e escuta de partilhas. De acordo com Hohmann e Weikart (1997):

a par da linguagem, a capacidade social das crianças pré-escolares, que se encontra em desenvolvimento, bem como a capacidade para tomar iniciativas, são também caracterizadas pela intencionalidade, o desejo de amizade, e a luta para resolver o conflito entre o “eu” e o “nós” à medida que as crianças de idade pré-escolar ganham experiência no lidar com estas questões, evidenciam uma competência social crescente.” (1997, p. 572)

Por vezes, o grupo revela dificuldade na gestão e resolução de conflitos através do diálogo sendo habitual e necessária a intervenção do adulto. Numa perspetiva de inclusão social e respeito pelas diferenças culturais ou de género nunca se revelou necessário intervir nesse sentido. O grupo é unido e todas as crianças fazem parte integrante do mesmo apesar de, como é natural, existirem afinidades entre pares. A educação para a cidadania também contempla o respeito e a valorização do ambiente natural e a preservação das manifestações do património artístico, cultural e paisagístico. Como tal, a promoção de práticas “amigas do ambiente” não podem ser desvalorizadas. Estas competências sociais não são facilmente observáveis no contexto de JI e de sala de atividades, não obstante, verifica-se que o grupo revela sensibilidade e conhecimento nesse sentido, nomeadamente no que diz respeito às questões da reciclagem e a sua relação de causa/efeito para o ambiente. Na sala as crianças depositavam o lixo no caixote destinado ao lixo não separando para reciclagem.

O consumo descontrolado e desnecessário de água também é, diariamente, alvo de atenção por parte dos adultos. Como o projeto desenvolvido pela estagiária integra uma forte componente de formação pessoal e social no sentido de despertar no grupo uma consciência de valorização e respeito pelo meio ambiente natural tendo em vista o desenvolvimento de atitudes críticas, autorresponsáveis e interventivas relativamente ao que se passa no mundo que o rodeia, considerou-se atender ao referido por Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2006) quando afirmam que:

os estudos acerca dos processos de autorresponsabilização sugerem que quando nos dirigimos às crianças na convicção de que são capazes de abordar os conflitos e os problemas sociais de forma razoável, elas revelam aptidão para se considerarem sensatas e responsáveis. Esta autorresponsabilização torna mais provável que as crianças manifestem as suas predisposições construtivas para resolver problemas e outras predisposições de natureza pró-social. (p. 33)

Passando agora para a **área de Expressão e Comunicação** que contempla quatro domínios, esta caracterização iniciar-se-á pelo **domínio da Educação Física**. “O domínio da Educação Física relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, pois contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais.” (Silva et al., 2016, p. 44). Nessa linha de pensamento, e considerando as dificuldades que o grupo foi revelando em respeitar as regras de bom funcionamento nas suas intervenções e na dos colegas, assim como, na forma de se relacionar, gerir conflitos e frustrações, as sessões semanais de educação física planeadas privilegiaram atividades de jogo e em grandes grupos que apelaram não só à socialização e cooperação, mas também à oposição. Inesperadamente e desde logo, as sessões de educação física sempre se destacaram pela positiva, quer pelo envolvimento, moderação e desempenho revelado pelas crianças, quer pelo seu interesse em escutar para, posteriormente, colaborar e realizar devidamente as tarefas motoras. Além da organização em grandes grupos estava sempre subjacente um espírito de competitividade de forma a provocar uma diversidade de emoções. Esta dimensão também foi, a todo o momento, muito bem gerida pelas crianças que cooperavam apoiando com entusiasmo todos os elementos da sua equipa, nunca discriminando ou apontando alguma culpabilidade pela vitória ou derrota da sua equipa. No momento da organização das equipas que era realizada segundo diferentes estratégias, nunca nenhuma criança se opôs criando mau ambiente ou discriminou algum colega desprezando as competências motoras individuais. Como tal, no que concerne a relação entre pares e cumprimento de regras nas sessões de educação física superaram, sempre, as expectativas prevalecendo sempre a motivação e a boa disposição com que participaram na proposta resultando um clima geral benéfico para todos e como referem as OCEPE (Silva et al., 2016), uma abordagem lúdica, atrativa e motivadora para as crianças deve estar subjacente a toda a Educação Física. Ainda nesse prisma de formação pessoal e social, no final das sessões eram promovidos momentos individuais de retorno à calma, ao

som de uma música instrumental relaxante, ao longo dos quais era conseguido um silêncio total e em simultâneo cada criança controlava voluntariamente o seu corpo tomando consciência do mesmo em movimento através de sucessivas e diferentes posições de equilíbrio segundo o exemplo e orientações da estagiária.

Numa perspetiva de desenvolvimento motor “a criança segue uma progressão desenvolvimental na aquisição das suas competências motoras que não é muito diferente das progressões desenvolvimentais encontradas no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.” (Gallahue, 2002, p. 49). A aquisição dessas competências deve acontecer no chamado período crítico do seu desenvolvimento motor, por outras palavras, durante um período no qual lhe é mais fácil dominar determinadas competências. Importa salientar que “competências motoras fundamentais não aprendidas na infância não possam vir a ser aprendidas mais tarde” (Gallahue, 2002, p. 49). Na fase do movimento motor fundamental distinguem-se três estádios distintos: o estádio inicial (2-3anos), o estádio elementar (4-5) e o estádio maduro (6-7). Como tal, depois de determinar o estádio de desenvolvimento motor, no qual o grupo se situava, as sessões de educação física eram pensadas de modo a dar resposta às necessidades motoras específicas, avaliando e ajustando as sessões conforme as dificuldades sentidas. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016) podemos analisar o processo de aprendizagem em Educação Física segundo três grandes grupos: deslocamentos e equilíbrios (ação da criança sobre si própria); perícias e manipulações (ação da criança sobre os objetos) e jogos (desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus parceiros). Para dar resposta à diversidade de capacidade que cada uma das dimensões integra a estagiária optou, intencionalmente e com frequência, pela organização de percursos completos e recorrendo a uma diversidade de materiais, associados ao espírito de jogo e de competitividade. Estes percursos incluíam, tanto capacidades locomotoras (andar, correr, saltar, pular); de manipulação (lançar, apanhar, pontapear, bater) e de estabilidade (equilíbrios) (Gallahue, 2002). A maioria do grupo revelou bons níveis de desempenho nas diferentes tarefas, porém, as dificuldades sentidas por alguns elementos foram as seguintes: saltar em altura com os dois pés juntos, sendo necessário baixar a altura e apoiar a criança transmitindo-lhe segurança; saltar num só pé com destreza, algumas crianças revelaram falta de coordenação, controlo do

equilíbrio limitando o número de saltos consecutivos executados e apanhar a bola com as duas mãos uma vez que tentam apertar a bola num movimento desconcertado e irregular. Note-se que algumas dificuldades sentidas advêm do excesso de peso de algumas crianças e consecutiva redução de mobilidade para determinadas tarefas.

No que compete ao **domínio da Educação Artística**, este apresenta-se sob forma de diferentes linguagens artísticas que funcionam como “meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva et al., 2016, p. 47). Cabendo ao educador promover o contacto com diferentes manifestações artísticas de no espaço, no tempo e quanto à técnica de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo.” (Silva et al., 2016) . No que respeita ao seu **subdomínio das Artes Visuais**, este importa-se com uma vertente técnica da expressão artística (pintura, desenho, escultura, carimbagem, gravura, fotografia, colagem, modelagem) mas também envolver o sentido da visão despertando capacidades expressivas da criança e sensibilidade estética na medida em que “o percurso visual que inter-relaciona o falar sobre as imagens e os modos de ver as imagens, a criança enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe e experimenta criar novas imagens” (Silva et al., 2016, p. 49). Posto isso, cabe ao educador “desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo” (Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, 2001). Distintas propostas de tarefas foram realizadas no âmbito deste subdomínio, passando pelo recorte, colagem, pintura, desenho e pela modelagem (barro). Em todas as atividades prezou-se pela liberdade de expressão deixando espaço para a estimulação da criatividade e originalidade artística das crianças. Esta área agrada e motiva todas as crianças apesar de se verificar que algumas delas são mais exigentes e minuciosas com os seus trabalhos. Em termos técnicos verifica-se uma motricidade fina apurada pela destreza, controlo e precisão com que o grupo elabora as suas obras. Algumas crianças são tecnicamente mais confiantes do que outras, mas essa diferença evidencia-se na técnica do recorte. Como é natural a criança que apresenta em hipoplasia motora revela algumas dificuldades, mas esta adapta-se conforme as suas possibilidades. O desenho revelou-se a técnica que mais diferenciou os níveis de desempenho das crianças do grupo. Numa perspetiva de

enriquecimento cultural e do desenvolvimento da “capacidade de observação, interpretação e reflexão, comunicando os seus sentimentos pessoais e visão crítica, de modo a compreender a possibilidade de múltiplas leituras.” (Silva et al., 2016, p. 48), foram trabalhados artistas como Salvador Dali e Romero Britto, assim como as suas obras célebres obras, foram apresentadas ao grupo de forma contextualizada. Quanto ao **subdomínio do Jogo Dramático/Teatro** “distinguindo o jogo dramático da iniciativa da criança, do teatro enquanto ação intencional, considera-se que apresentam algumas características comuns: exploração de situações reais ou imaginárias; o que se está a representar a “realidade” no momento; assumirem papéis.” (Silva et al., 2016, p. 51), o jogo dramático ou brincar ao “faz de conta”, da iniciativa das crianças – jogo simbólico - esteve bastante presente no grupo uma vez, como já foi referido, a área da casinha, na qual este tipo brincadeira se observava com regularidade, representava um espaço muito frequentado pelo grupo e que, por sua vez, estava pensado para o efeito existindo uma diversidade de recursos disponíveis que incentivavam ao jogo. Esta “é uma atividade espontânea das crianças, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados.” (Silva et al., 2016, p. 52). Na área da biblioteca, as crianças também adoravam recorrer ao fantocheiro onde tinham acesso a uma diversidade de fantoches e dedoches, e inclusive, no âmbito do projeto, foi dada a cada criança a oportunidade de criar um fantoche com cada uma das crianças e apresentá-lo ao grupo. Destacam-se dois momentos planificados que foram ao encontro da expressão dramática: exploração da obra “O Carnaval dos Animais” de Camille Saint-Saëns através da qual foi possível dramatizar diferentes animais e respetiva emoção associada ao seu andamento, perfil e contextualização na história ao som da música clássica associada à entrada em cena de cada um dos animais; a dramatização de diferentes gestos de afetividade entre pares no âmbito da leitura da obra “Ser Amigo”. Deste modo considera-se que se foi ao encontro do defendido por Cunha (2008) quando afirma que:

A Expressão Dramática tem uma amplitude de ação que abrange todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança e é fundamental em todos os estádios da educação. Ela é, por assim dizer, a expressão que, de forma mais próxima, a acompanha no seu crescimento, transmitindo-lhe a segurança que muitas vezes procura; a que, de acordo com as necessidades de cada estágio de

desenvolvimento, consegue dar resposta à multiplicidade de desafios e solicitações pessoais de cada criança e responder às suas carências. (p.53)

No que tange ao teatro enquanto ação intencional, não foi realizado com o grupo nenhuma dramatização na qual as crianças fossem atores, porém tiveram oportunidade de assistir a dois momentos teatrais orientados pelas estagiárias presentes na instituição, nomeadamente um alusivo ao dia de São Martinho e outro ao Natal. Os momentos de teatro e de jogo simbólico representaram sempre momentos de diversão, cultura e alegria envolvendo a participação mais ou menos inibida de todas as crianças. A expressão dramática representa um meio influente para a construção da personalidade e favorável a uma elevada autoestima, tomando todo o seu sentido num contexto de educação pré-escolar. No que tange ao **subdomínio da Música** “está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas musicais” [uma vez que] “faz parte da educação musical saber fazer silêncio para escutar, bem como identificar e reproduzir os sons e ruídos da natureza e da vida corrente.” (Silva et al., 2016, p. 55). Como tal, a música está presente de forma mais ou menos formal em inúmeros momentos do dia-a-dia de um jardim-de-infância representando sempre um recurso apreciado pelas crianças e um fator determinante na motivação para diferentes abordagens.

No âmbito da PES II a música esteve sempre bastante presente. Além de associada à expressão dramática como anteriormente mencionado, a música foi também abordada de forma integrada com outras áreas e domínios. Destacam-se algumas obras apresentadas e exploradas tais como: “O carnaval dos animais”, “Blues de canela”; “Bichos”; obras do livro “o som das lengalengas”, com CD: “A canção da Bicharada”, “Papo de vento” e “Na ponte do vale arneiro”; obras do livro “Histórias de Cantar”: “É sempre assim”; “Un éléphant qui se balançait”; a 40ª Sinfonia de Mozart; “A Cor de Rosa” (projeto mão verde), entre outros momentos, inclusive nas sessões de educação física. Em todos estes momentos estas atividades foram ao encontro das aprendizagens a promover no âmbito da educação pré-escolar definidas pelas OCEPE (Silva et al., 2016): “interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos).” Ao longo de todo o processo foi

tida alguma preocupação, como se pode verificar pelas opções tomadas, em “valorizar a música como fator de identidade social e cultural” (Silva et al., 2016).

Como foi anteriormente referido, para além dessa preocupação, patente na sala de atividades, o grupo contava com a vinda semanal de uma docente específica para a abordagem da música com a qual as crianças tiveram oportunidade de utilizar diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais) e também com uma forte componente dramática associada. A música “dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (Silva et al., 2016) e isso é bem visível em contexto. O subdomínio da música e o **subdomínio da dança** estabelecem uma ligação íntima na medida em que “ouvir em movimento é absolutamente natural em crianças pequenas e contrariar a sua corporalidade espontânea é limitar o seu desenvolvimento musical, uma vez o desenvolvimento do sentido rítmico, pressupõe a vivência do corpo em movimento e a experiência muscular.” (Silva et al., 2016, p. 55). No âmbito da PES II foi promovido no exterior e em articulação com todas as salas do jardim-de-infância uma coreografia na qual todas as crianças da instituição participavam em ritmo da música de Mozart – A marcha Turca, privilegiando como suportam as OCEPE (Silva et al., 2016) “o contacto e a observação de diferentes manifestações coreográficas contribuem para o desenvolvimento progressivo da criatividade, possibilitando ainda fruição e compreensão da linguagem específica da dança”. Ainda assim este subdomínio de dança foi o menos explorado no âmbito da PES II e à qual a instituição também não tem atribuído nenhum destaque evidente.

O grupo de crianças manifesta uma boa relação com os diferentes subdomínios, um interesse significativo pelos mesmos e bons níveis de desempenho, naqueles que foram abordados e desenvolvidos com estas crianças.

No que toca ao **domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, entende que “a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe um ensino formal” (Silva et al., 2016, p. 60). Seguindo e nesta linha de pensamento, um ambiente linguisticamente estimulante é fundamental para um

desenvolvimento linguístico bem-sucedido, ainda que, nem todas as crianças tenham acesso às mesmas experiências e estímulos. Como tal, é missão do JI combater as assimetrias no desenvolvimento das crianças ao “proporcionar ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 12). Este domínio trata a linguagem oral e a abordagem à escrita de forma complementar reforçando a sua inter-relação e enquanto instrumento fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Segundo as autoras das OCEPE (2016) da criança defendem que no processo de aquisição da linguagem existem duas fortes componentes: a comunicação oral e a consciência linguística. A comunicação oral eficaz acontece quando a criança é capaz de compreender mensagens orais e usar a linguagem oral. Assim, num contexto de JI “cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Silva et al., 2016, p. 62). Refletindo acerca das competências do grupo alvo da PES II, nesta componente, constata-se que, salvo as crianças que carecem de apoio extraordinário, e que, de facto, manifestam dificuldades neste domínio, as restantes comunicam de forma confiante e eficaz. Estas questionam, argumentam e relatam com bastante naturalidade qualquer acontecimento do dia-a-dia revelando controlo da língua e das regras básicas de organização da mesma, embora, como já referido, o grupo, em geral, apresentar alguma dificuldade em escutar o outro. Ao longo da PES II, as atividades promovidas que incentivaram a comunicação oral foram consideráveis, quer de um ponto de vista de partilha de experiências, conhecimentos e opiniões, quer através de outros suportes (e.g. música, jogo dramático). De acordo com Papalia e Frelman (2013) e numa perspetiva de discurso social “a maioria das crianças de 5 anos sabe adaptar aquilo que diz àquilo que o ouvinte sabe. Sabem também usar palavras para resolver disputas e usam uma linguagem mais polida com menos ordens diretas ao conversar com adultos.” (2013, p. 274). De acordo com as OCEPE, a segunda componente encara a língua “não só como um meio de comunicação, mas também como um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos” (Silva et al.,

2016, p. 64). A consciência linguística subdivide-se em três níveis: consciência fonológica, consciência da palavra e a consciência sintática. No âmbito da consciência fonológica, definida por Freitas, Alves e Costa (2007) como “a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral que devem preceder a introdução das unidades do código alfabético” (2007, p. 8), o grupo de crianças da PES II já identificava e produzia rimas com destreza revelando muito prazer, criatividade e diversão. A exploração de lengalengas e músicas também representaram uns bons suportes para a aprendizagem. De acordo com Sim-Sim et al. (2008) “a sensibilidade fonológica evolui no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos” (2008, p. 49) e para Freitas et al. (2007) “a consciência intrassilábica e fonémica são de desenvolvimento mais lento” (2007, p. 11). Como tal, a estimulação da consciência fonológica inicia-se pela consciência silábica e só mais tardiamente a consciência intrassilábica e fonémica. Denote-se que a consciência fonológica desempenha um papel fundamental no sucesso da aprendizagem da leitura a medida em que “a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revela como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita” (Sim-Sim et al., 2008, p. 53). A consciência da palavra refere-se à capacidade de compreensão da palavra enquanto unidade básica na construção de uma frase. Nesse âmbito foram realizadas atividades de identificação e contagem de palavras de uma frase, mas não de substituição de palavras tendo em conta o significado das mesmas. Por fim, a consciência sintática que se prende com a “compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras” (Silva et al., 2016, p. 65). Ainda que para as crianças, nesta faixa etária, prevaleça a compreensão do conteúdo da frase do que a sensibilidade para a dimensão sintática da frase (Sim-Sim et al., 2008). Relativamente às crianças do grupo, grande parte formula com muita facilidade frases complexas e que respeitando em grande parte as regras sintáticas quanto à disposição das palavras na frase. No entanto, apresentam algumas dificuldades na concordância de género e número. Este domínio também demonstra preocupação com a abordagem à escrita, não obstante, não se trata de uma introdução estruturada “mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva et al., 2016, p. 66), preocupando-se assim com o

entendimento das funcionalidades da escrita, pela identificação de convenções escritas e pelo prazer e motivação para a leitura e a escrita. As crianças contactam diariamente com o código escrito estando presente na sala de atividades. Como tal, a criança entende a funcionalidade da escrita sempre, por exemplo, identifica um trabalho seu, ou do seu colega, quando coloca os seus pertences no cabide ou espaço que lhe é destinado e devidamente identificado e quando leva ou traz um recado escrito para casa/sala de atividade. Nesse sentido algumas atividades foram ao encontro desta tomada de consciência nomeadamente, quando para confeccionar uma tarte e pega monstros tiveram que recorrer à respetiva receita. O grupo distingue o código escrito e reconhece que a unidade básica das palavras são as letras do alfabeto e, inclusive, distingue-as. Era procedimento habitual, soletrar as palavras de, por exemplo, um título de um livro antes de avançar com a sua leitura e exploração. O abecedário, enquanto recurso pedagógico, também estava exposto nas paredes da sala. As crianças, desde o início da PES II, sabiam escrever o seu nome apesar de algumas ainda precisarem de algum apoio ou de visualizar o seu nome para copiar. Era visível que as crianças estavam familiarizadas e já tinham sido incentivadas à escrita revelando-se, sempre, uma preocupação significativa com este domínio de aprendizagem. As OCEPE (2016) reconhecem o livro como instrumento fundamental considerando que “o gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância”(Silva et al., 2016, p. 66). Os livros representaram um recurso de excelência ao longo dos diferentes momentos, quer como ponto de partida para uma abordagem, quer pela sua exclusiva exploração tendo-se o grupo mostrado sempre curioso e entusiasta com apresentação de um novo livro. Verificou-se também que o grupo estava familiarizado com as convenções gráficas: pegava corretamente num livro, conhecia o sentido direcional da escrita e identificava o título, a capa, a contracapa e as guardas de um livro.

Na continuidade dos domínios e subdomínios patentes nas OCEPE (Silva et al., 2016) e segundo Moreira e Oliveira (2003) “a matemática na educação pré-escolar não pode em nenhuma circunstância ser desenquadrada de tudo que constitui o desenvolvimento social e intelectual da criança desta fase etária” (2003, p. 19). Isto é, as atividades desenvolvidas no JI no âmbito do **domínio da Matemática** devem ter fortemente em consideração a

exploração do mundo quotidiano das crianças de modo a planejar situações significativas para estas e muitas vezes associadas a outras áreas de conteúdo, apresentando assim a matemática de forma ordenada, relacionada e acessível apoiando a estruturação do pensamento (Castera, 2004). Como tal, visando uma aprendizagem bem-sucedida, cabe ao educador desenvolver estratégias adequadas que prezem, quer pelos aspetos ligados à pré-disposição das crianças para a aprendizagem matemática, quer pelas componentes gerais associadas à abordagem matemática. Referem as OCEPE (Silva et al., 2016) que “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que educação matemática pode ter o seu maior impacto”(p.74). O processo geral no âmbito deste domínio contempla quatro componentes: número e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida e interesse e curiosidade pela matemática. É através da experiência diária e em momentos simples do dia-a-dia que as crianças vão naturalmente desenvolvendo o sentido de número na medida em que começa a acontecer uma “compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações” (Silva et al., 2016, p. 76). Grande parte do grupo já dominava a sequência numérica reconhecendo visualmente os numerais até 10 e a quantidade associada (número cardinal), algumas crianças até já dominavam a sequência depois do número 10. Porém, num momento de atenção individualizada numa tarefa (unir pontos) no âmbito da matemática, foram identificadas dificuldades inesperadas por parte de duas crianças em reconhecer alguns numerais anteriores ao 10 apesar de estes terem revelado saber verbalizar a sequência numérica. Reconhecer os números de 1 a 10 corresponde a uma meta da educação pré-escolar (ME-DGIDC, 2010). Nas diferentes rotinas da sala, servindo de exemplo a formação de um comboio na hora de se deslocarem para a cantina, era habitual as crianças recorrerem aos números ordinais, contudo, não foi possível verificar a aquisição individual deste conteúdo. No que toca às operações foi realizada em grande grupo, uma atividade de resolução de problema envolvendo a adição e a subtração. A resolução do mesmo aconteceu no centro da mesa com apoio de material, solicitando a colaboração das crianças que puderam expressar, explicar e partilhar com os colegas as suas propostas de resolução. Verificou-se uma diferença significativa nos níveis de desempenho e no à vontade com os conteúdos, entre algumas crianças do mesmo

grupo. Quanto à organização e tratamento de dados pretende-se que a criança, no final do seu percurso no JI, seja capaz de “evidenciar os atributos dos objetos utilizando linguagens ou representações adequadas” (ME-DGIDC, 2010) isto é, que a criança seja capaz de identificar propriedades nos objetos que a rodeia. Este processo “assenta na classificação, contagem e comparação” (Silva et al., 2016, p. 78) de dados com base numa ou mais propriedades que podem ser sujeitos a triagem, classificação ou seriação. O grupo apresentava um desenvolvimento linguístico bastante alargado quanto às diferentes propriedades, assim como, tinham bem presente o significado e a aplicação de termos comparativos como, por exemplo, “maior do que”/ “menor do que”, facilitando atividades desta natureza. Foram realizadas atividades de classificação passando, inclusive, pela construção de pictogramas referentes aos alimentos (legumes e frutos) favoritos do grupo promovendo assim um momento que decorreu da curiosidade das crianças dando resposta a questões que fazem sentido elas (Silva et al., 2016). No âmbito da geometria e medida pressupõe-se que a criança “contacta e experiencia inúmeras situações onde a geometria e a medida estão presentes e que poderão ser mobilizadas” (Silva et al., 2016, p. 80) em diversos momentos do seu dia-a-dia e ao longo dos quais esta percebe a utilidade da matemática aplicada. A geometria “compartilha a matemática com outras áreas: a descoberta de si mesma e a descoberta do ambiente” (Castera, 2004, p. 307) perspetivando que no final da educação pré-escolar (ME-DGIDC, 2010) as crianças sejam capazes de, nomeadamente: reconhecer padrões simples; descrever objetos do seu meio ambiente utilizando o nome de figuras geométricas (quadrado, triângulo, círculo, retângulo); reconhecer rotinas; ordenar temporalmente acontecimentos; tomar um ponto de vista de outros e reconhecer transformações de figuras. O grupo não apresentava dificuldades relevantes neste campo. Foram realizadas atividades de promoção do sentido de orientação solicitando às crianças que, recorrendo a uma fotografia do jardim, se posicionassem de acordo com a perspetiva da fotografia assim como outras tarefas que desenvolvessem capacidades de visualização espacial. O grupo correspondeu muito bem às tarefas e revelou um bom nível de desempenho. No âmbito das transformações também se recorreu ao instrumento das miras verificando a reflexão da imagem. Ainda foram realizados padrões recorrendo à pintura e a uma diversidade de frutos confeccionando

espetadas. Relativamente à medida, ainda que não de forma tão estruturada, foi explorada transversalmente e em articulação com outras áreas, por exemplo, na interpretação e aplicação das receitas. Em suma, trata-se de um grupo naturalmente interessado e motivado para diferentes abordagens, inclusive abordagens matemáticas apesar de existir uma disparidade visível entre os níveis de desempenho de algumas crianças, com destaque no que respeita ao desenvolvimento do sentido de número e operações.

Por último, e não menos importante a **área do Conhecimento do Mundo**, que se assume como princípio orientador de que o ser humano se desenvolve global e naturalmente em constante interação com o mundo físico e social que o rodeia. Partindo desse pressuposto a área do conhecimento do mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê” (Silva et al., 2016, p. 85), cabendo à educação pré-escolar dar resposta adequada e à altura da curiosidade da criança. Em termos didáticos, a abordagem às ciências começa a ficar marcada pela aprendizagem sensorial, por outras palavras, defende-se que a abordagem das ciências deve passar pelo contacto direto da criança com o mundo físico no qual está inserida, cabendo ao adulto proporcionar condições favoráveis para aprendizagens significativas e diferenciadas (Peixoto, 2008).

Quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação que estas transmitem. Arriscamos a afirmar que é impossível ficar indiferente aos seus risos e expressões de questionamento, quando são surpreendidas por alguma manifestação do mundo natural. (Bilton et al., 2017, p. 29)

As OCEPE (Silva et al., 2016) encaram de forma integrada esta área como uma sensibilização às ciências naturais e sociais quando à medida que as crianças percebem a interdependência entre as pessoas e estas e o meio ambiente vão interiorizando valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que futuramente serão espelhadas na sua formação enquanto cidadão adulto conscientes, responsável e solidário. Um dos projetos desenvolvimento em contexto de PES II assenta precisamente nesta componente de interação social-natural associada a uma forte incidência na formação pessoal e social como tal, foram desenvolvidas algumas atividades neste sentido, partindo do interesse pelos seus animais, por se tratar de um grupo de crianças proveniente de um meio rural, como se pôde verificar anteriormente pela tabela 3, pressupondo uma tendência natural

para o contacto e/ou convivência com animais. Dadas as características do contexto o estudo pretendeu, de um modo geral, perceber que tipo de relações as crianças estabeleciam com os seus animais, a consciência que tinham dos mesmos enquanto seres vivos e, finalizando com um destaque acerca das potencialidades de abordagens pedagógicas desse mesmo contacto social-natural entre a criança e o animal. A observação das crianças, enquanto meio para fomentar uma atitude científica e investigativa nas crianças também foi alvo de atenção durante a PES II tendo sido desenvolvida uma atividade relacionada com a mistura da água na qual se pôde verificar a propriedade solvente da água seguindo as etapas: prevê-observa-explica e reflete. No que concerne ao uso de tecnologias no âmbito da componente Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias, estas não foram abordadas de forma consistente e estruturada, porém, esteve frequentemente, e sob várias formas e recursos, presente na sala de atividades servindo de suporte fundamental para outras atividades.

CAPÍTULO II – O ESTUDO

1.ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Nesta parte do relatório apresentar-se-á um estudo realizado em contexto de jardim-de-infância. Assim, nesta secção apresenta-se a contextualização e pertinência desse estudo (1.1), a sua problemática (1.2), as questões de investigação que o orientaram (1.3) e os objetivos definidos para dar resposta a essas questões (1.4). Termina com a forma como o estudo foi organizado (1.5).

1.1 Contextualização e pertinência do estudo

Existem muitas razões que levam a pensar que a relação entre a criança e o meio ambiente desempenha um papel importante no desenvolvimento holístico da criança. O reconhecimento dessa importância é, em Portugal, patente nas OCEPE (Silva et al., 2016), mais precisamente, na área do conhecimento do mundo. Na Europa, a maioria dos países, também define distintas áreas de intervenção nos seus programas oficiais para a educação pré-escolar. Constata-se segundo as informações partilhadas pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) que a área denominada, em Portugal, por conhecimento do mundo está presente noutros programas europeus assumindo, porém, outras designações tais como: Espanha – conhecimento do meio; Irlanda – meio social e educação científica e França – descobrir o mundo (APEI, 2018). A investigação já desenvolvida nesta área é cada vez maior, existindo argumentos teóricos válidos e devidamente fundamentados que justificam o motivo pelo qual os seres humanos, desde os primeiros anos, devem privilegiar o contacto da criança com a natureza (Faber Taylor & Kuo, 2006). Estas conclusões apoiam investigações anteriores que demonstram o significado dos animais de estimação na vida das crianças. As crianças são emocionalmente expressivas em relação aos seus animais de estimação e estão fortemente ligadas a eles, muitas vezes, como verificado nas conclusões destes estudos, consideradas como uma das figuras mais importantes das

De acordo com Maturana (2002, citado por Tiriba, 2017), as crianças são um modo de expressão da natureza e, como tal, procuram insistentemente a proximidade com elementos do mundo natural, afetando e sendo afetadas por estes e com os quais se envolvem globalmente em constante conexão. Considera-se então que o desejo de estar ao ar livre; o interesse pelos animais e pelos diferentes elementos da terra revelam uma necessidade e uma satisfação, por parte da criança, em estar conectada com o lugar que é a sua origem: a natureza. Nessa linha de pensamento, e segundo a perspectiva de Tiriba (2017), considerando o ser humano enquanto ser de cultura e de natureza e, por sua vez, indissociável do ambiente, chega-se assim ao conceito de biofilia. Por biofilia entende-se a atração que um ser vivo sente pelos restantes seres vivos na medida em que procura, através deles satisfazer as suas necessidades materiais, espirituais e sentimento de pertença (Doughty, 1996). Para Tiriba (2017) “somos seres biofílicos porque nos identificamos e temos uma tendência a afiliar-nos ao que é vivo” (p.75).

De acordo com um estudo desenvolvido por Lobue, Pickard, Sherman, Axford e Deloache (2013), os animais em particular, desempenham um papel importante na vida quotidiana da maioria dos seres humanos, estando aqui incluídas as crianças. Retomando os princípios do conceito de biofilia, os investigadores observaram que os bebés, desde muito cedo, escolhem, com mais frequência, interagir com animais vivos ao invés de brinquedos, reforçando que a qualidade dessas interações é diferente e evidenciando o interesse inato das crianças pelos animais vivos. Para além de uma atração natural, evidente e essencial entre o homem e a natureza, vários investigadores debruçaram-se sobre as potencialidades desta relação animal ser humano em benefício do homem. Pelas palavras de O’Haire (2010), um conjunto atual de dados publicados destacam o potencial das interações homem-animal em prol da saúde e do bem-estar físico e mental do humano. Assim, o conceito subjacente da biofilia vem destacar o contributo das interações homem-animal na redução dos indicadores cardiovasculares, comportamentais e psicológicos reveladores de stress e de ansiedade. A teoria do apoio social também destaca a capacidade destas interações na redução de sentimentos de solidão, no aumento do bem-estar psicológico e na satisfação geral perante a vida. Os investigadores consideraram

então que os animais de companhia podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento e no bem-estar humano, desde a infância e ao longo da vida.

No entanto, o distanciamento homem-natureza que se tem vindo a constatar derivado, em grande parte, dos estilos de vida atuais, estão a ter consequências negativas nessas mesmas interações verificando-se um desequilíbrio ambiental no qual os seres humanos tendem a distanciar-se do mundo natural.

Na perspectiva de David Orr (1996) o ser humano pode optar entre duas visões: a da biofilia e a da biofobia. Na sociedade moderna, a biofobia aproxima-se de uma postura tecnológica que vê o mundo aparentemente morto e inerte, favorecendo apenas a sua manipulação, enquanto a biofilia desenvolve o ser humano na sua interação com o mundo físico e biológico. Como tal, interpretar o problema como uma escolha, que liberta da amoralidade do instinto e da imoralidade da autoindulgência apresentando-se como uma responsabilidade de qualquer educador. De acordo com a perspectiva de Paul Shepard (citado por Doughty, 1996) considera-se que ao invés de aprovar a dicotomia entre o homem e a natureza, muito presente no pensamento moderno, deve-se contrariar esta tendência e defender a existência de uma forte conexão que não deve ser negada às crianças, mas sim explicada e vivenciada. Também um estudo efetuado por Carey (1985) (citado por Longbottom & Slaughter, 2016) que resulta de um estudo com crianças urbanas, indica que o raciocínio antropocêntrico, pelo qual os seres humanos têm um status privilegiado, apresentando-se como norma na primeira infância. Especificamente, crianças pequenas argumentam antropocentricamente quando afirmam que propriedades humanas são compartilhadas por outros animais, mas não vice-versa. Em contrapartida, reforçando a importância do meio, Ross, Medin, Coley e Atran (2003) (citados por Longbottom & Slaughter, 2016) observaram que crianças provenientes de meios rurais faziam referência a relações ecológicas quando justificavam suas respostas estabelecendo relações entre crianças-animais e animais-animais. Puderam ainda avaliar que o meio no qual se inseriam estava associado a diferentes padrões de raciocínio ecológico constatando uma interação segura entre a idade das crianças e o ambiente.

Seguindo esta linha de pensamento no que diz respeito à condição biofílica do ser humano, deve-se então integrar este princípio nos currícula orientadores dos programas

pedagógicos, das rotinas e da estruturação dos espaços onde decorrem as atividades em contextos quer formais, quer informais de aprendizagem (Tiriba, 2017). Esta perspectiva está bem patente em alguns modelos pedagógicos para a infância como é o caso da abordagem pedagógica de Reggio Emília que considera que o conceito de biofilia encara o espaço no qual e sobre o qual a criança atua e interage como não podendo ser muito estático pois, segundo este modelo, o espaço é uma linguagem rica, poderosa e fundamental que estimula a investigação, a descoberta e reconhece as necessidades de quem o frequenta. Autores como Rinaldi (2002) defendem esta perspectiva comparando-a:

a de alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para a sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. (Rinaldi, 2002, p. 76)

O reconhecido filósofo e pedagogo americano Jonh Dewey (2002) que por sua vez concebe e defende uma educação para a sociedade, está em harmonia com os princípios da pedagogia de Reggio Emília, afirmando que:

O lar ideal teria naturalmente uma oficina, onde a criança poderia dar largas aos seus instintos construtivos. Teria um pequeno laboratório, onde as suas investigações seriam executadas sob a supervisão dos pais. A vida da criança estender-se-á fora de portas, para o jardim, os campos e florestas circundantes. Ela teria direito às suas excursões, aos longos passeios em que se conversa serenamente, permitindo que o vasto mundo exterior lhe abrisse as suas portas. (Dewey, 2002, p. 41)

Para Lindsay (2016) muitos dos princípios de Jonh Dewey baseados na sociedade, na democracia, nas crianças, na educação, nos ambientes e na arte cruzam-se com os princípios fundamentais da prática em Reggio Emília na medida em está bem presente o destaque atribuído ao meio e à importância dada à liberdade para a sua exploração, como meio de construção de conhecimento. Porém, segundo Gardner (2012, citado por Lindsay, 2016), tanto Malaguzzi como Dewey são referenciados enquanto pedagogos radicais na construção centralizada do conhecimento infantil. Ainda assim, afirma que no projeto de Reggio Emília, inspirado na escola de laboratório de John Dewey, existe uma conexão ainda maior entre a filosofia e a prática designando a relação da criança com o meio ambiente como 3º educador. Inspirado nesta perspectiva surge, na última década, desenvolveu-se uma

consciência crescente do importante papel do animal na vida da criança e da respetiva família. Bone (2013) afirma que o animal, assim como o professor, são uma força pedagógica, dando um contributo fundamental para o desenvolvimento global da criança. A mesma autora argumenta que existem, como eco da perspectiva de Loris Malaguzzi, evidências pedagógicas suficientes para apoiar uma conceptualização do animal enquanto 4.º educador, se a intencionalidade pedagógica do contexto de educação pré-escolar agregar dinâmicas de desenvolvimento da criança e do animal em simultaneidade.

Embora muitos educadores defendam esta perspectiva ecológica e tenham um entendimento intuitivo acerca da forma como esses conhecimentos e valores se devem desenvolver, surpreendentemente, pouca pesquisa documentou padrões reais dessas interações. Assim, pressupõe-se que uma aprendizagem de “ocorrência natural” ou desenvolvimento pré-potente para conhecer, cuidar dos habitats e a preocupação com a qualidade ambiental possa emergir do interesse e da preocupação revelada pelas crianças para com o(s) seu(s) animal(is). Se assim for, as conceções das crianças derivadas das necessidades dos seus animais – interdependências ecológicas – abordariam o lado cognitivo desse desenvolvimento. Em termos práticos, muitos educadores podem ter conhecimento de crianças ou adultos cujo compromisso com a ação ambiental foi despertado através de um forte interesse e hábitos de cuidado dos seus animais ou espécies protegidas (Myers Jr, Saunders, & Garrett, 2004).

Para além de uma questão biológica a relação que se estabelece com os animais assenta, atualmente, também num panorama jurídico que diz respeito à legislação em prol da proteção animal. Numa perspectiva social, um estudo de Hawkins e Williams (2017) verificou que o cuidado e o desenvolvimento do apego das crianças para com o seu animal de estimação pode potenciar o desenvolvimento moral da criança, partindo do princípio de que começam a refletir sobre questões de justiça e cuidado, avaliando o que é visto como moralmente "correto" em relação aos animais e ao seu bem-estar. Como tal, foi encontrado um vínculo entre a posse de animais de estimação e atitudes positivas das crianças para com os seus animais, tais como a compaixão, a empatia e um comportamento pró-social positivo.

Contudo, em Portugal, esta valorização e reconhecimento é ainda muito recente, pois só em 2014 foi estabelecida uma lei – Lei nº 69/2014 de 29 de agosto - que veio punir os maus-tratos contra animais de companhia. Este primeiro passo na alteração do Estatuto Jurídico dos Animais, de 2014, representou, sem dúvida, um passo histórico há muito reclamado pela sociedade portuguesa, porém:

estamos muito aquém do que todos desejamos. Há ainda muito caminho para fazer, estamos apenas no início. Precisamos ter mais força para continuar a construir um projeto de sociedade baseada em relações sadias, que viva em equilíbrio com as outras formas de vida e em harmonia com o Ecossistema. O que não deve esquecer-se é que o Direito não é estanque, é uma mera construção humana com a plasticidade que lhe é inerente e que se ajusta de acordo com a sociedade em movimento e evolução. (Silva, 2017)

Numa consulta cuidada ao Relatório Anual de Segurança de 2015 observa-se que, só nesse ano, começou a ser integrada como uma nova categoria de crime, a dos crimes contra animais de companhia, que contempla maus-tratos e abandono dos animais. Até o ano de 2017, juridicamente, os animais de companhia continuaram a ser equiparados a “coisas” até a entrada em vigor da lei nº 8/2017 de 3 de março que, finalmente, estabelece um estatuto jurídico aos animais passando a reconhecer a sua natureza como seres vivos dotados de sensibilidade passando também a ter direitos e consequente proteção jurídica. De acordo com Ribeiro e Rodrigues (2018) “a lei dos maus-tratos a animais tem três anos. Mas os problemas não acabam por decreto.(...) Muitas perguntas em aberto num país onde estão a ser dados os primeiros passos no que diz respeito aos direitos dos animais”.

Dada a conjuntura política e preocupação ambiental que atualmente se vive parece fazer todo o sentido uma abordagem na valorização da posição e das potencialidades do animal na nossa sociedade, procurando despertar nas crianças uma consciencialização do animal, enquanto ser vivo, dotado de sensibilidade, personalidade e direitos, pois como se verifica, para além de existir um forte, natural e benéfico, vínculo entre a criança e o animal, este último é também um ser vivo com estatuto jurídico e esta conceito deve ser mais do que nunca evidenciado. É então retomando a perspetiva de educação para a sociedade que as sábias palavras de Jonh Dewey (2002) tomam todo o seu sentido quando afirma que as modificações nos métodos e programas educativos devem ser o reflexo das mudanças sociais representando um esforço com o objetivo de satisfazer as necessidades da nova sociedade em transformação.

Concluindo com o pensamento de Rinaldi (2002) que vem consolidar a importância e esperança depositada nas crianças:

imagine o quanto pode mudar nossa sociedade quando uma criança surge como um sujeito na vida, um sujeito social, um cidadão que emerge no cenário social, político e cultural composto de vida e não só de necessidades. Para nós, a criança é um produtor de cultura, valores e direitos, competente na aprendizagem e competente na comunicação, em centenas de linguagens. (Rinaldi, 2002, p. 77)

1.2. Problemática do estudo

Como já foi referido anteriormente, entende-se nas OCEPE (Silva et al., 2016) o desenvolvimento da criança como resultado do progresso holístico das suas capacidades motoras, sociais, emocionais cognitivas e linguísticas. A promoção do modelo pedagógico para a infância Reggio Emília é disso exemplo ao designar a relação da criança com o meio ambiente como o 3.º educador. Inspirado nesta perspetiva surge, desenvolveu-se na última década uma consciência crescente do importante papel do animal na vida e no desenvolvimento saudável ao nível emocional, psicológico, social, cognitivo e físico da criança. Assim, é de todo o interesse perceber o panorama do grupo de crianças envolvido na PES II quanto a esta temática promovendo o desenvolvimento de uma representação mais adequada e inclusiva dos animais defendida atualmente, para além de se acreditar num forte, natural e benéfico vínculo entre a criança e o animal, considerando o animal como um ser vivo com estatuto jurídico, sendo esta perspetiva mais do que nunca evidenciada.

Como tal, tem todo o seu sentido pensar numa abordagem de sensibilização para a problemática em questão no sentido de assegurar que as gerações futuras tenham presente determinados princípios cívicos e éticos que venham a caracterizar as suas atitudes e comportamentos, enquanto cidadãos conscientes, responsáveis e sensíveis aos direitos do outro, incluindo neste outro o animal. Perante este clima atual de mudança e indo ao encontro da ideia acima partilhada, urge construir um projeto de sociedade sã e tolerante que saiba viver em harmonia com outras formas de vida. Acrescido destes últimos aspetos, as crianças do contexto no qual se irá desenvolver o projeto, são todas provenientes de um meio rural.

1.3 Questões de investigação

No sentido de desenvolver o estudo foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- 1) Que tipo de relação as crianças estabelecem com o(s) seu(s) animal(is) de companhia?
- 2) Que consciência têm as crianças do animal enquanto ser vivo?
- 3) Que atitudes e comportamentos revelam as crianças para com o(s) seu(s) animal(is) de companhia?
- 4) Que tipo de conhecimentos poderão emergir do interesse para com as necessidades dos animais?

1.4 Objetivos de investigação

Visando dar resposta às questões de investigação inicialmente formuladas como ponto de partida da investigação, definiram-se os seguintes objetivos.

- 1) Conhecer o panorama geral do grupo alvo quanto à pertença de animais de companhia.
- 2) Perceber o tipo de relação que, no seio familiar, estas estabelecem com o(s) seu(s) animal(is).
- 3) Verificar a consciência geral do grupo no que diz respeito à consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos.
- 4) Promover atividades que permitam identificar atitudes e comportamentos das crianças face aos animais.
- 5) Promover atividades que fomentam conhecimentos e atitudes conscientes e ecológicas.

1.5 Organização do estudo

Este estudo encontra-se dividido em cinco secções diferenciadas de modo a facilitar o seu entendimento. Conta então com: o enquadramento teórico do estudo (1); a sua fundamentação teórica (2); a metodologia de investigação adotada (3); a discussão dos resultados (4) e, por fim, as conclusões do estudo (5).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

Nesta secção do presente relatório é apresentada uma fundamentação teórica que enquadra o estudo e as suas respetivas questões de investigação para uma melhor compreensão da pertinência da investigação. O enquadramento é sustentado por uma revisão da literatura efetuada pela investigadora sobre a temática em análise. O resultado da revisão da literatura, infra apresentado, organiza-se em quatro subsecções complementares entre si, nomeadamente: direitos do homem, da criança e dos animais (2.1); ética e moral na relação do humano com o animal: personalidade, sensibilidade e direitos (2.2); influência da presença do animal do desenvolvimento da criança (2.3) e, por último; diferentes estudos sobre a relação animal-criança nos primeiros anos de vida: animal, o 4º educador (2.4).

2.1 Direitos do Homem, da Criança e do Animal.

Sigmund Freud (citado por Ascione, 2005) observou que as crianças se identificam fortemente com os animais e que essa identificação pode ser realmente valiosa se, no mundo dessa criança, os animais forem gentilmente tratados. Em contrapartida essa mesma identificação poderá tornar-se aterrorizadora se os animais forem vítimas de maus-tratos. O psicanalista acrescenta que a criança não revela qualquer traço de orgulho, que ao invés, caracteriza o homem civilizado adulto quando estabelece uma linha divisória acentuada entre a sua própria natureza e a de todos os outros animais. A criança, sem hesitar, atribui a total igualdade aos animais; ela provavelmente sente-se mais intimamente relacionada com o animal do que com o adulto, sem nenhuma dúvida misteriosa, na liberdade com que ela reconhece as suas necessidades.

De acordo com o psicólogo Ascione (2005), as raízes potencialmente comuns de maus tratos infantis, violência doméstica e abuso animal têm sido reconhecidas há séculos. Já no século XIII, o filósofo São Tomás de Aquino recomendou sanções contra o abuso de animais, afirmando que se se for cruel com outros animais, tornar-se-á cruel com os seres humanos. Ainda no final do século XVII, o filósofo Jonh Locke (1693) também escreveu que com o costume de atormentar e matar animais, gradualmente se endurecerão as mentes

e aqueles que se deleitam com o sofrimento e a destruição de criaturas inferiores, não serão capazes de ser compassivos, ou então, começarão como aqueles da sua própria espécie.

Seguindo essa linha de pensamento, desde 1948 tem vindo a ser proclamado, à escala mundial, um reconhecimento legislativo em defesa dos humanos, do meio ambiente, das crianças e dos animais, através de declarações distintas, atribuindo-lhes direitos particulares e universais.

Reconhecendo então, numa primeira instância, a dignidade e os direitos igualitários atribuídos a todos os seres humanos que constituem o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos como sendo:

o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 2)

A Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 1945, possui ainda hoje um estatuto único à escala mundial. Dados os poderes que lhe são conferidos, a esta Organização tem autoridade para tomar medidas necessárias para resolver um grande número de problemas com os quais a humanidade se confronta, de entre os quais: a paz, a segurança, o ambiente, o desenvolvimento sustentável, a produção alimentar, a igualdade de género. O objetivo da organização é unir todas as nações do mundo em prol da paz e do desenvolvimento, revelando-se um mecanismo que promove o diálogo e a negociação das nações objetivando a resolução de problemas internacionais com base nos princípios de justiça, dignidade humana e bem-estar de todos (ONU, 2018).

Estes direitos estão bem patentes, por exemplo, no 5º artigo dos 30 que fundamentam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) determinando que ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Posteriormente, a partir de 1989, a United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), uma das agências das Nações Unidas e principal organização mundial que se dedica especificamente às crianças, passou a reger-se pela Convenção sobre os Direitos da Criança. Este documento, representativo de um tratado internacional, enuncia um conjunto de direitos fundamentais – direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais – aos quais todas as crianças têm direito com o objetivo de que estes direitos se convertam em princípios éticos. Este tratado representa um importante instrumento legal (UNICEF, 1989).

Apenas em 1990, se tornou pública a Declaração Universal dos Direitos do Animal após ter sido revista, em 1989, pelo grupo de ativistas da Liga Internacional dos Direitos do Animal que, já a 15 de outubro 1978, a tinha proclamado e tinha sido aprovada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pela ONU. O principal inspirador desta Declaração Universal dos Direitos do Animal, já em 1978, fora La fondation droit animal, éthique et sciences (LFDA) (LFDA, 1978). Porém, esta declaração só mais tarde teve um impacto jurídico.

No caso particular de Portugal, o estatuto jurídico dos animais de companhia foi alterado e entrou em vigor ainda muito recentemente, em 2014, pela Lei nº 69/2014 de 29 de agosto que veio punir os maus-tratos contra animais de companhia. Esta lei prevê, inclusive e de acordo com o 387.º artigo da lei que “quem, sem motivo legítimo, infligir dor, sofrimento ou quaisquer outros maus tratos físicos a um animal de companhia seja punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 120 dias” (p. 4566). Todavia, para além de considerar exclusivamente os animais de companhia, os animais continuam, em termos jurídicos a serem equiparados a “coisas”. Desde o filósofo Kant (citado por Oliveira, 2011) que aos seres irracionais apenas lhes é atribuído um valor relativo enquanto meios, como tal, chamam-se “coisas”, ao passo que os seres racionais se chamam pessoas, porque a sua natureza já os distingue como fins em si mesmos, por outras palavras, não podem ser empregues como simples meio.

Leia-se no Relatório Anual de Segurança Interna de 2014:

Por força da Lei nº 69/2014, de 29 de agosto, que procedeu à 33ª alteração do Código Penal, passou a existir uma nova categoria de crimes: contra animais de companhia. Em 2014 esta categoria ainda não aparece desagregada em virtude destes comportamentos só terem sido criminalizados no mês de setembro, pelo

que somente a partir de janeiro de 2015 passaram a constar na tabela de notação de crimes, preenchida por todos os OPC. Os novos tipos de crimes criados pela aludida alteração legislativa são: Maus tratos a animais de companhia e Abandono de animais de companhia. (Sistema de Segurança Interna [SSI], 2015, p. 15)

Reflexo desta última lei, uma nova categoria de crime consta no Relatório Anual de Segurança Interna do ano de 2015, a categoria dos crimes contra animais de companhia registando um número total de 1330 crimes (Sistema de Segurança Interna [SSI], 2016).

Consultando o Relatório Anual de Segurança de 2016 (Sistema de Segurança Interna [SSI], 2017) verifica-se que o número de crimes contra animais de companhia aumentou de 22% do ano de 2015 para o ano de 2016 registando-se um total de 1623 crimes. No RASI de 2016, esta categoria de crime – contra animais de companhia - contempla dois ilícitos: maus-tratos e abandono contando com, respetivamente, 1046 e 577 registos.

Tabela 1: Variações observadas nas categorias criminais segundo o RASI (2016)

Grandes categorias criminais	Ano 2015	Ano 2016	Var%	Dif
Crimes contra as pessoas	81.394	80.929	- 0,6 %	- 465
Crimes contra o património	186.102	171.738	- 7,7 %	- 14.364
Crimes contra a identidade cultural e integridade pessoal	22	35	59,1 %	13
Crimes contra vida em sociedade	49.591	43.042	-13,2 %	- 6.549
Crimes contra o Estado	6.275	5.829	- 7,1 %	- 446
Crimes contra animais de companhia	1.330	1.623	22,0 %	293
Crimes previstos em legislação avulsa	31.318	27.676	-11,6 %	- 3.642

Em Portugal, o número de abates nos canis atinge perto de 100 mil registos por ano. Este último dado é resultado do problema gravíssimo de sobrepopulação animal em Portugal, fruto de uma reprodução descontrolada ao longo dos anos (Henriques, 2017). Como informa Maria Pinto Teixeira (citada por Henriques, 2017), ativista e presidente de uma associação portuguesa de proteção de animais em Portugal, estima-se que existam cerca de um milhão de animais que se reproduzem continuamente na via pública. Como tal, em 2016, foi aprovada a Lei n.º 27/2016 de 23 de agosto, que pretende avançar com medidas para a criação de uma rede de centros de recolha oficial de animais e que estabelece a proibição do abate de animais errantes como forma de controlo da população.

Porém, o cumprimento desta lei só entrará em vigor a partir de 22 de setembro de 2018, cabendo aos municípios, ao longo destes dois anos, tomarem medidas no sentido da proteção e controlo dos animais vadios.

Posteriormente, no ano de 2017, a Lei nº 8/2017 de 03 de março, vem estabelecer um estatuto jurídico aos animais, passando a reconhecê-los, juridicamente, pela sua natureza de seres vivos dotados de sensibilidade e a autonomizá-los face a pessoas e coisas. Para além deste reconhecimento da capacidade de consciência do animal, estes passam a ter direitos, proteção jurídica e são reforçados os deveres que diretamente se impõem aos proprietários desses animais. Por outras palavras, os animais deixam de ser considerados “coisas” que já desde o tempo de Kant (citado em Oliveira, 2011) consideravam-se “coisas” os seres irracionais por apenas lhes ser atribuído um valor relativo enquanto meios, ao passo que os seres racionais se chamam pessoas, porque a sua natureza já os distinguia como fins em si mesmos, não podendo ser empregues como simples meio. Transversalmente a esta importante reconsideração social do animal, que tem vindo a acontecer em grande parte do mundo e, atualmente, em Portugal subentende-se uma inquietação global face ao modo como o ser humano tem vindo a relacionar-se com o seu planeta promovendo pensamentos tendencialmente ecocêntricos em detrimento de outros mais antropocêntricos. Como afirma André Silva:

a evolução de consciências que se está a operar em todo o mundo, cabendo a Portugal a honra de transportar uma candeia, defende um novo modo de nos relacionarmos com o Planeta e com as outras formas de vida, de acordo com uma visão em que o ser humano não é considerado como a medida de todas as coisas (...) Os animais que têm, até aos dias de hoje, sido reconduzidos para o regime das coisas, deixam formalmente de o ser. Esta alteração jurídico-filosófica vai ao encontro do sentimento geral dos portugueses e dos valores da nossa sociedade, ao conciliar o valor intrínseco dos animais com a qualificação jurídica. (Silva, 2017)

Acreditando no poder da Educação enquanto parceiro de relevo para solucionar, de forma consciente e consistente o problema, o Estado Português, como contemplado na Lei nº 27/2016 de 23 de agosto, pretende assegurar a integração de preocupações com o bem-estar animal no âmbito da Educação Ambiental, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com as palavras de Maria Pinto Teixeira (citada por Henriques, 2017), os direitos dos animais são agora um assunto *mainstream*, mas não uma moda, e referindo que “Não

acredito que volte atrás, uma vez que tem a ver com o avanço civilizacional do próprio país” (p. 3). Sustentando a perspectiva da ativista portuguesa relembrando a sábia afirmação de Gandhi (1869 – 1948): “O grau de evolução de uma sociedade pode ser avaliado pelo modo como essa sociedade trata suas crianças, seus idosos e seus animais.”

Já a Declaração Universal dos Direitos do Animal (LPDA, 1978) que resultou de uma tomada de posição filosófica, para além de considerar e defender que todos os animais têm direitos, tem como objetivo estabelecer princípios éticos que devem ser considerados na relação que a espécie humana estabelece com outras espécies animais. Assim, como clarificado pela mesma, esta apoia-se nestes quatro fundamentos: o desconhecimento e o desrespeito desses direitos conduziram e continuam a conduzir o homem a cometer crimes contra a natureza e contra os animais; o reconhecimento, por parte da espécie humana, do direito à existência das outras espécies de animais constitui o fundamento da coexistência das espécies no mundo; o homem comete genocídios (crime contra a própria espécie) e existe a ameaça de os continuar a cometer e, por fim, considera-se que o respeito pelos animais está relacionado com o respeito dos homens entre si. Por todos estes motivos, a LPDA destaca o papel de relevo da educação no sentido de sensibilizar, desde a primeira infância, as crianças a observar, compreender, respeitar e amar os animais.

Evidenciando esta última coadjuvação estabelecida entre a Educação e os direitos dos animais podemos constatar que La fondation droit animal, éthique et sciences, reconhecida como fundação de utilidade pública, em 1999, confere, desde então, um lugar primordial à formação, informação e educação destacando este meio enquanto instrumento de ação para a progressão da causa animal, através da implementação diversificada de medidas de sensibilização (LFDA, 2017).

Entenda-se então, de um modo transversal, que para além de uma preocupação em obedecer às diferentes declarações internacionais que foram sendo proclamada desde 1945, existem uma preocupação ainda maior em fomentar uma cultura que se mova por princípios éticos. Citando José Saramago, “se a ética não governar a razão, a razão desprezará a ética” (Saramago, 1996, p. 147).

A esperança que repousa na Educação, por sua vez entendida como forma de progresso, assenta numa nova imagem da criança: a criança social. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (citados por Oliveira-Formosinho & Barros Araújo, 2008) a criança é considerada como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. Subjacente a esta mudança encontra-se dois princípios: a crença nos direitos das crianças, entendendo-se que a criança tem direito à sua opinião e a expressá-la, e a crença nas competências das crianças, segundo a qual esta tem competências cognitivas, morais, sociais e emocionais (Oliveira-Formosinho & Barros Araújo, 2008). Como tal, inspirado nessa dimensão ativa da criança e numa perspetiva de escola para a sociedade que a visão pedagógica de Dewey (2002) refere que a essência da escola pode ser renovada, de um ponto de vista mais amplo, de modo a satisfazer as necessidades e acompanhar as mudanças sociais convertendo-se numa sociedade embrionária. Por outras palavras, a instituição deve estar diretamente associada e em harmonia com a vida, uma vez que, representando a segunda morada das crianças, deve promover e privilegiar aprendizagens e vivências através da experiência direta, em vez de limitar-se a representar um local onde a criança aprende numa perspetiva abstrata e distante, uma hipotética vivência futura.

2.2 Ética e moral na relação do humano com o animal: personalidade, sensibilidade e direitos

No que respeita à tradição filosófica e apoiando-nos nas palavras de Monique Canto-Sperber (citada por Dias, 2006), principal organizadora do dicionário de ética de nossa época – *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*: “Não há nenhuma dúvida sobre o fato de que os termos “moral” e “ética” designam o mesmo domínio de reflexão. E para nos referirmos ao tipo particular de atitude que é a reflexão sobre a ação, o bom ou o justo podemos nos servir indiferentemente de qualquer um dos dois termos” (p. 129).

Como esclarece Oliveira (2011), segundo a teoria da ética tradicional e de matiz racionalista, representam a comunidade moral todos os seres humanos racionais mantendo-se, frente ao domínio antropocêntrico-hierárquico, moralmente desprotegidos todos os humanos desprovidos de razão, os animais não humanos e os ecossistemas vegetais. Desde Aristóteles que se reconhece como regra fundamental do raciocínio moral:

“quando dois indivíduos são tratados de forma diferente, temos de conseguir apontar uma diferença entre eles que justifique a diferença de tratamento” (Galvão, 2011, p. 191).

Numa perspectiva de redefinição das bases da comunidade moral, o filósofo australiano, Peter Singer, vem defender o Princípio de Igual Consideração de Interesses Semelhantes (PICIS) (Oliveira, 2011). A essência do princípio considera o interesse e o peso das nossas deliberações morais, de forma igualitária, aos interesses de todos os afetados pelas nossas ações. Ora, o sofrimento não é apenas uma capacidade necessária, nem mesmo a única condição, mas sim um critério suficiente para defender os interesses. Portanto, a sensibilidade é suficiente para a consideração moral (Villanueva, 2017). Como explana Oliveira (2011), diferentemente da ética tradicional, que se fundamenta em características factuais do sujeito, como o sexo, a etnia, a inteligência ou a sua espécie biológica - especista, o princípio de igual consideração de interesses não concede a igualdade definida com bases factuais, mas sim enquanto princípio básico da ética. Como tal, a capacidade de sentir dor representa o critério mínimo de aplicação do PICIS, segundo o qual todos os seres sencientes têm o direito de ser membro da comunidade moral na qual o sofrimento deve ser evitado. A esse respeito, Peter Singer (citado por Oliveira, 2011) refere que:

da mesma forma, aqueles que eu os chamei de “especista” atribuem maior peso aos interesses de membros de sua própria espécie quando há um choque entre seus interesses e os interesses dos que pertencem a outras espécies. Os especistas humanos não admitem que a dor é tão má quando sentida por porcos ou ratos como quando são os seres humanos que a sentem. (p. 218)

Por outras palavras, o especismo ou o preconceito revelam-se como uma atitude parcial a favor dos interesses da própria espécie em detrimento dos interesses dos membros de outra espécie (Vaz & Delfino, 2010).

De acordo com Peter Singer, influente filósofo australiano (citado por Villanueva, 2017), um sistema universal de ética fornece um motivo persuasivo, embora inclusivo, para adotar uma posição utilitária. Ele argumenta contra o relativismo ético ou o subjetivismo. Ele trata a ética como totalmente independente da religião, pois considera que o comportamento moral não exige nem Deus, nem céu, nem inferno. A ética obriga-nos a ir além do "Eu" e do "Tu" para uma lei universal, um julgamento moral universalizável. Para Singer (1946), uma posição utilitária exige que consideremos os interesses de todos os

seres sensíveis e avaliemos um curso de ação que tenha as melhores consequências para todos os afetados.

As ideias centrais do filósofo australiano, desenvolveram-se não apenas da tradição utilitarista que este defende, mas também ao longo dos anos formativos que passou na Universidade de Oxford, onde foi identificado numa comunidade crítica de jovens estudiosos que discutiam ansiosamente o status moral dos animais (Villanueva, 2017).

Porém, como explana Peter Singer (citado por Bone, 2013) problemas éticos surgem baseados numa consideração moral diferenciada contra algumas espécies, sendo que, nestas condições, o animal pode ser considerado uma praga ou um animal de estimação segundo motivos bastante arbitrários. A divisão é ampla e o papel do animal como educador é determinado por esta mesma construção. As categorizações de animais não são simples, sendo, muitas vezes, culturalmente determinadas (Gray & Young citados por Bone, 2013). Nesse sentido, as crianças pequenas podem compreender o status moral de um animal à luz da familiaridade com costumes e crenças religiosas (Oliver citado por Bone, 2013). Destacando os livros infantis, segundo Jane Bone (2013), a presença do animal como professor é evidente, aparecendo numa variedade de papéis. Nas ilustrações, as imagens de animais são muitas vezes antropomórficas refletindo e construindo valores culturais. Contudo, esta refere que muitos livros infantis são sobre animais de companhia e, mais raramente, sobre animais da quinta ou alusivos aos direitos dos animais. Nesse sentido, o papel do animal como educador é condicionado pelo desconforto e dilemas morais do adulto.

Muitos dos problemas ambientais que enfrentam nossas sociedades envolvem equilibrar o conhecimento e cuidar de múltiplos níveis de organização biológica de uma só vez. Esses dilemas englobam duas áreas que a educação ambiental tenta promover: conhecimento de sistemas naturais e valores adequados para eles (Myers, Saunders, & Garrett, 2004).

2.3 Influência da presença do animal no desenvolvimento da criança

Como foi referido várias vezes, entende-se, nas OCEPE (Silva et al., 2016), que o desenvolvimento da criança é o resultado do desenvolvimento global das suas capacidades motoras, sociais, emocionais cognitivas e linguísticas. Este processo decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social. Assim, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo, numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida como na educação de infância.

Evocando, novamente, a posição de Sigmund Freud acerca da relação íntima que a criança estabelece naturalmente com o animal, verifica-se que esta posição é sustentada à luz da hipótese da biophilia proposta por Edward O. Wilson (1984) e seus investigadores preocupados com a compreensão da natureza socialmente situada da infância. Melson (2001, citada por Tipper, 2011) define a biophilia como uma atração natural que os animais têm pelos animais e “esta predisposição para estabelecer uma sintonia entre animais e outros seres vivos faz parte do património evolutivo humano” (p.146), assumindo que a criança começa a viver a vida no que os adultos chamam de “mundo animal” (p.146). De acordo com Wilson (citado por Doughty, 1996) a afiliação emocional dos seres humanos a outros organismos vivos é resultado um complexo processo de aprendizagem que, segundo ele, enfrenta uma atrofia nas sociedades urbanas.

A relação entre humanos e animais, especialmente a influência dos animais nas crianças, representa uma área de pesquisa relativamente nova. Até então, a pesquisa que relaciona o contacto das crianças com os animais, envolve dois grupos distintos: aqueles que analisam o impacto da relação no desenvolvimento da criança e outros que investigam o uso animais enquanto parceiros terapêuticos – terapias assistidas por animais (Endenburg & van Lith, 2011). O estudo destes autores, como o próprio título o sugere, centra-se no desenvolvimento da criança.

Independentemente da educação humana e embora o núcleo familiar seja, geralmente, considerada como o lugar em que a qualidade das relações humanas, o amor

e a empatia são satisfatórios, o valor potencialmente positivo dos animais de estimação é, ainda assim, cada vez mais reconhecido (Thompson & Gullone, 2003).

Atualmente, como referem Hawkins e Williams (2017) acredita-se que as crianças podem sentir fortes conexões emocionais com o seu animal de estimação e tem-se vindo a observar uma série de resultados positivos no âmbito da saúde psicológica, emocional, social e fisiológica resultantes dessa mesma ligação, quer com crianças, quer com adultos destacando-se: um menor risco de depressão; uma melhor qualidade de vida; um maior sentido de bem-estar; menor sentimento de solidão; alargamento da sua rede social; mais felicidade; mais segurança e maior autoestima. Ainda segundo os mesmos autores, existem evidências crescentes de que as crianças podem estabelecer com os animais uma relação emocional segura comparada, em alguns aspetos, a um vínculo afetivo ou uma amizade especial, tão consistentes quanto à teoria do vínculo humano acreditando que os animais de estimação podem satisfazer necessidades de reconforto, ajuda e proteção das crianças. Em casos particulares, os animais podem mesmo abrir um caminho para reestabelecer a segurança na relação com o outro como se verifica no caso de crianças em acolhimento ou em crianças com modelos domésticos internos inseguros, muitas vezes, fruto de experiências precárias difíceis que, futuramente, se poderiam revelar um fator de risco no relacionamento humano. O animal também contribui beneficemente na exploração do ambiente da criança funcionando como base de segurança e estabilidade e ajuda a criança a regular as suas emoções na medida em que estas desencadeiam, no animal, uma resposta comportamental associada.

Diversos autores propõem que os animais de companhia representam uma parte vital do desenvolvimento emocional saudável das crianças. Segundo Wilks (citado em Endenburg & van Lith, 2011), os animais de companhia podem desempenhar um papel especial no desenvolvimento emocional das crianças, particularmente, no que diz respeito ao desenvolvimento da sua autoestima, autonomia e empatia.

Portugal e Leavers (2010) considera que o bem-estar emocional pode ser reconhecido através da satisfação, prazer, vitalidade, serenidade e energia com que a pessoa se relaciona e se expressa. “Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria. Em

resultado: a sua saúde emocional está garantida” (Portugal & Leavers, 2010, p. 20). O autoconceito corresponde, na opinião de Quiles e Espada (2009) à “descrição mental que o indivíduo faz de si mesmo na dimensão cognitiva, afetiva e comportamental em cinco áreas distintas: trabalho/escola, família, relações sociais, físico e ético-moral.” (Quiles & Espada, 2009, p. 9). Nesse âmbito, num estudo particular desenvolvido Poresky et al. (citados por Endenburg & van Lith, 2011) verificou-se que o autoconceito dos adultos também estava diretamente relacionado com a idade em que eles, pela primeira vez, se relacionaram com um animal de companhia. Nas conclusões desse estudo constataram que aqueles que tiveram o seu primeiro animal de companhia antes dos 6 anos de idade obtiveram, em média, melhores resultados na avaliação do seu autoconceito, em relação aos adultos que tiveram o seu primeiro animal de companhia entre os 6 e os 12 anos de idade. Os autores Quiles e Espada (2009) entendem que ter um autoconceito e uma autoestima positivos é fundamental para o desenvolvimento pessoal, profissional e social sendo que a autoestima se apresenta como a conclusão do processo de autoavaliação.

Nesta linha de análise e no sentido de avaliar o bem-estar emocional das crianças, Portugal e Leavers (2010) destacam, entre outros, a autoestima como indicador de bem-estar emocional referindo que “a autoestima não é inata, sendo adquirida como resultado das experiências acumuladas ao longo da vida (...) sequência de ações e emoções que vão configurando a pessoa” (Quiles & Espada, 2009, p. 21). É nesse ponto de vista que George (citado por Thompson & Gullone, 2003), propõe que cuidar do seu animal de companhia promove a autoestima em crianças em idade pré-escolar e em idade escolar, na medida em que considera que o ato de cuidar também gera um sentimento de realização, fortalece as capacidades, a cooperação e a socialização. De acordo com Portugal e Leavers (2010), o bem-estar emocional está na base do desenvolvimento pessoal e social, entendida como finalidade da educação pré-escolar e para o efeito consideram que a educação deve favorecer atitudes positivas - que estão na base de toda a aprendizagem - atribuindo especial destaque ao desenvolvimento da autoestima positiva, como meio de fortalecimento de sentimentos e atitudes básicas de ligação ao mundo. Esta posição assenta na ideia de que quem se sente ligado a algo, não irá atuar no sentido da sua destruição, mas no sentido do cuidado e atenção. Nas suas palavras:

a atitude básica de ligação ao mundo relaciona-se com o desenvolvimento de uma orientação positiva relativamente a si próprio, aos outros, à comunidade e natureza. É o que confere sentido, valor à educação, estando na base de uma orientação pró-social e construtiva do mundo. Do mesmo modo, tal como a palavra “delinquência” significa ausência de ligação, o sentido básico de ligação pode ser visto como o conceito-chave na prevenção de comportamentos criminais ou de qualquer outra ação prejudicial ao mundo material e social. (Portugal & Leavers, 2010, p. 39)

Estabelecendo uma relação entre o grau de autoestima e o rendimento escolar, é amplamente aceite por estes autores uma relação íntima e positiva, isto é, são indicadores entre si (Quiles & Espada, 2009).

A empatia irá merecer uma atenção especial uma vez que o desenvolvimento da mesma se reflete tanto na dimensão mais pessoal e emocional quanto na dimensão social e cognitiva da criança, estabelecendo uma relação entre eles. Assim sendo, no que diz respeito ao desenvolvimento da empatia, esta é entendida por Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher e Bridges (citado por Thompson & Gullone, 2003), como uma emoção social que supera os diferentes estados afetivos entre indivíduos.

Nos últimos tempos, um número crescente de autores tem vindo a propor um método considerado ideal para promover o desenvolvimento da empatia que passa por incentivar o contacto direto com os animais. Contudo, apesar da escassez de pesquisas realizadas nesta área, a literatura existente, até então, apoia fortemente a noção de que ao desenvolver um forte vínculo com um animal, as crianças provavelmente demonstrarão maiores níveis de empatia na relação que estabelecem com os animais (Thompson & Gullone, 2003). Um estudo de Daly e Morton (citado por Endenburg & van Lith, 2011) mostra que as crianças que têm uma atitude positiva em relação aos animais são mais empáticas com os outros do que aquelas que têm uma atitude negativa ou menos positiva.

Vários autores defendem que as crianças que cresceram numa casa com cães revelaram competências sociais fraternais e se tornaram adultos socialmente mais competentes do que as restantes crianças (Endenburg & van Lith, 2011). Segundo Thompson e Gullone (2003), a empatia é uma ação que envolve componentes afetivas e cognitivas reconhecendo a componente cognitiva responsável pela compreensão ou apreensão da resposta do outro indivíduo e é nessa perspetiva de desenvolvimento cognitivo que a empatia é considerada uma dimensão altamente importante e influente do

raciocínio moral que leva a um comportamento pró-social usualmente definido como um comportamento moral, voluntário, destinado a beneficiar os outros e inclinar comportamentos como ajudar, compartilhar e reconfortar. Vários autores como Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher e Bridges (2000), Palmer (2005), Zahn-Waxler e Radke-Yarrow, (citados em McPhedran, 2009) afirmam que o desenvolvimento moral e as teorias de raciocínio moral se referem ao desenvolvimento de estratégias segundo as quais as pessoas fundamentam e justificam o seu próprio comportamento e o dos outros, reconhecendo a empatia como um elemento motivador de uma postura altruísta e inibidora de agressividade. Estes fundamentos vão ao encontro de Owens e Johnston-Rodriguez (citado por Endenburg & van Lith, 2011), quando entendem que é necessário possuir habilidades sociais, emocionais e intelectuais para ser socialmente bem-sucedido.

Na perspectiva de (Myers et al., 2004) o ato de cuidar é uma motivação central para a ação ética e o comportamento pró-social. De acordo com a ética do cuidado proposta por Nel Noddings (citada por Kuhnen, 2012) a orientação para o cuidado é baseada na relação com o outro e constitui-se como um modelo de interdependência enquanto a orientação para a justiça enfoca as reivindicações do eu e do outro de forma concorrente. Isto é, deve ser implementada nas relações uma ética de cuidado e responsabilidade em detrimento de uma ética de princípios e direitos. Assim, os sentimentos morais como a empatia, o altruísmo e o reconhecimento da conexão devem ser valorizados enquanto meios da ética do cuidado de modo a superar a indiferença muitas vezes sentida na perspectiva da justiça, essencialmente, baseada na autonomia, individualização e separação. Na perspectiva de Carol Gilligan, os indivíduos são seres relacionais, nascidos dentro de um sistema de relações e espera que a tendência para a empatia, a cooperação e a capacidade para o entendimento sejam a chave para a sobrevivência das espécies. Seguindo essa linha de pensamento, também para Hawkins e William (2017) o cuidado dos animais de estimação pode facilitar potencialmente o desenvolvimento do apego aos animais de estimação e promover o desenvolvimento moral de uma criança, à medida que esta começa a raciocinar sobre questões de justiça, maternidade e reflete acerca do que é visto como moralmente "correto" em relação aos animais e ao seu bem-estar.

Embora a importância dos níveis normativos de empatia e de comportamento pró-social sejam cada vez mais reconhecidos numa sociedade moderna e industrializada, considera-se, ainda assim, que esta sociedade não é favorável à promoção do desenvolvimento da empatia nas crianças. Como tal, relativamente a isso, foi sugerido um método para contribuir no desenvolvimento da empatia incentivando o contacto direto com animais (Thompson & Gullone, 2003). Thompson e Gullone (2003) propõem que a empatia dirigida aos animais seja generalizada à empatia dirigida aos humanos. De acordo com Hawkins e Williams (2017) constata-se que vários estudos encontraram um vínculo entre a posse do animal de estimação, a relação estabelecida com o animal de estimação, as atitudes positivas para a compaixão dos animais, a empatia e o comportamento pró-social. Ora, de acordo com Hastings et al. (citado por McPhedran, 2009) a empatia foi reconhecida como um "fator protetor" face à agressão na medida em que a empatia fornece um feedback imediato que desencoraja atos agressivos, consciencializando o agressor do sofrimento do outro revelando-se esta associação positiva proposta entre empatia animal e dirigida por humanos como particularmente relevante na relação entre abuso animal e violência interpessoal. Esta perspetiva de que a violência infantil voltada para os animais está relacionada com a violência posterior dirigida aos seres humanos é particularmente proposta pelas organizações de bem-estar animal. Porém, a natureza direcional/causal deste relacionamento tenha sido desafiada por diversos investigadores que demonstraram existirem associações mais complexas e reconheceram o papel determinante da empatia para esse padrão de comportamento. De acordo com McPhedran (2009), promover a hipótese da generalização da empatia como um método de redução da violência na sociedade assenta sobre os mesmos pressupostos que a premissa de que a prevenção da crueldade com os animais reduziria as taxas de violência interpessoal, ou seja, que existe uma "transferência" entre comportamentos. Todavia, não é conclusivo se a empatia em relação aos animais é seguramente generalizável à empatia em relação aos seres humanos. Embora a empatia para animais e seres humanos seja frequentemente considerada corretamente correlacionada, isso não significa que a empatia transfira de um para o outro. Nem implica que os altos níveis de empatia em relação aos animais promovam altos níveis de empatia em relação aos seres humanos.

Por fim, a influência da presença do animal no desenvolvimento cognitivo da criança representa o campo menos estudado até então. Ainda assim acredita-se que, para muitas crianças, os animais poderão representar fatores motivadores para uma aprendizagem significativa na medida em que Hatano e Inagaki (citado por Endenburg & van Lith, 2011) indicam que as crianças apreendem e assimilam mais sobre um determinado assunto quando estão emocionalmente envolvidos e, numa perspetiva complementar, segundo Vygotsy (citado por Endenburg & van Lith, 2011) a aprendizagem é potencialmente mais rica quando ocorre no âmbito de uma relação significativa. Quanto ao desenvolvimento linguístico Poresky et al. (citado por Endenburg & van Lith, 2011) sugeriram que a presença de um animal de companhia facilita a aquisição da linguagem e o melhoramento das habilidades verbais da criança. Tal acontece quando numa situação o animal, enquanto recetor da mensagem e/ou estímulo atraente, provoca e estimula a comunicação da criança sob forma de elogios, ordens, encorajamentos e repreensão. Como tal, Poresky et al. defendem que um bom desenvolvimento cognitivo está diretamente associado ao vínculo estabelecido entre crianças e animais de companhia. Numa ótica de alargamento de conhecimentos, os dados de uma investigação de Geerds, Van de Walle, & LoBue (2015) revelam que a experiência de ter um animal de estimação está relacionada com o aumento do conhecimento biológico afirmando que crianças mais novas e mais velhas com animais de estimação estão mais dispostas a estender propriedades biológicas aos animais do que aqueles que não têm animais de estimação.

2.4 Estudos sobre a relação criança-animal nos primeiros anos de vida: animal, o 4.º educador.

Na idade de frequentar a Educação Pré-Escolar, e como recomendado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), entende-se, muito naturalmente, a necessidade e o papel de relevo de uma abordagem integrada no âmbito da área do Conhecimento do Mundo na procura de respostas à curiosidade natural das crianças e em corresponder aos seus desejos de compreender o Mundo ao qual pertence. O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças. Estas compreendem o mundo que as rodeia quando

têm oportunidade de brincar, interagir e explorar os espaços, seres, objetos e materiais. Um conhecimento do mundo implica também o estímulo de atitudes positivas na sua relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e na criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando o desenvolvimento simultâneo na área de Formação Pessoal e Social. Nestas explorações a criança verifica a interdependência existente e incontestável entre as pessoas e entre elas e o ambiente e compreende a sua posição e responsabilidade perante o mundo, assim como as consequências das suas ações.

Uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo, vai facilitar o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade. Promovem-se assim valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que impulsionam ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico. (Silva et al., 2016, p. 85)

Segundo Gandini (citada em Biermeier, 2015), o pedagogo Loris Malaguzzi, apoiado no pensamento de Vygotsky, acreditava que a aprendizagem social antecedia o desenvolvimento cognitivo. Ele afirma que o meio ambiente desempenha um papel central no processo de uma aprendizagem significativa. Loris Malaguzzi foi o fundador e diretor dos conhecidos jardins-de-infância caracterizados pela aplicação do modelo pedagógico para a infância Reggio Emília, em Itália. Como tal, no centro da filosofia de Reggio Emília, destaca-se a importância atribuída à construção e manutenção de relacionamentos e essa noção foi tão importante que Malaguzzi definiu o ambiente como sendo o 3.º educador.

Por outras palavras e de acordo com Strong-Wilson e Ellis (2007) a educação é muitas vezes entendida como sendo da única responsabilidade dos pais e professores, porém o modelo de Reggio Emília identifica o meio ambiente como 3.º educador e define-o como fonte chave de provocação e percepção educacional.

O currículo, muitas vezes de natureza emergente, baseia-se nos interesses das crianças. Quando a aprendizagem é o produto da construção orientada da criança, e não apenas a transmissão do professor e a absorção da criança, a aprendizagem torna-se individualizada. Mais importante ainda, o ensino torna-se numa relação bidirecional na qual a compreensão do professor sobre a criança é tão importante quanto a compreensão da criança sobre o professor. (Biermeier, 2015)

Faber Taylor e Kuo (2006) questionam: Será que as crianças têm realmente contacto com a natureza? De acordo com eles, se a necessidade de contacto das crianças com a

natureza é simplesmente uma noção romântica, então consideram que não se pode conceber e consumir os seus preciosos recursos mas, por outro lado, consideram que se o contato com a natureza é assim tão importante para as crianças, tal como uma boa nutrição e um sono adequado, então as tendências atuais precisam ser abordadas nesse sentido. De facto, indo ao encontro da posição Faber Taylor e Kuo, Charles e Wheeler (2012, (citado por Longbottom & Slaughter, 2016) os autores declaram que, nos últimos 20 anos, foi observado internacionalmente uma diminuição do tempo passado no exterior pelas crianças desde a primeira infância.

Porém, segundo autores como Myers (2007) e Tipper (2011, (citados por Bone, 2013), tem havido, na última década, uma consciência crescente no que diz respeito ao importante papel do animal na vida das crianças e suas respectivas famílias. Resultados de um estudo de Hawkins e Williams (2017), realizado com uma amostra de 1217 crianças de 24 escolas escocesas (Reino Unido), com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos de idade, revelaram os seguintes resultados: 80% das crianças adoram os seus animais de estimação, 83% consideram que os seus animais de estimação as deixaram felizes; 76% consideram seu animal de estimação como o seu melhor amigo, 62% dizem que se sentiriam sozinhos sem o animal de estimação e 52% que sentiam que o seu animal de estimação sabia quando elas estavam chateadas e que as reconfortava. Estas conclusões apoiam investigações anteriores que demonstram o significado dos animais de estimação na vida das crianças. As crianças são emocionalmente expressivas em relação aos seus animais de estimação e estão fortemente ligadas a eles, muitas vezes, como verificado nas conclusões destes estudos, consideradas como uma das figuras mais importantes das suas vidas.

Nesse sentido, Bone (2013) afirma que o animal, como professor é uma força pedagógica certa. Jane Bone sustenta a sua afirmação argumentando que existem evidências para apoiar uma conceptualização do animal enquanto 4.º educador num contexto de educação pré-escolar. Esta noção de 4.º educador é um eco da perspectiva do pedagogo Loris Malaguzzi. Conceitualmente e pedagogicamente, o animal é um centro organizador de uma rede em expansão de relações ecológicas, gerando outra definição objetivamente interpretada de suas necessidades (Myers et al., 2004).

Numa perspetiva de definição e entendimento do conceito de ser vivo, destacam-se, Margett e Witherington (2011) que conceberam um estudo com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade para abordar esta necessidade de entendimento recorrendo a plantas e animais, bem como artefactos móveis e imóveis como materiais de estímulo. Segundo os investigadores, até então, nenhum estudo tinha recorrido a uma seleção de estímulos suficientemente ampla para articular significativamente a conceptualização das características vivas, exigindo, no mínimo, a justaposição de seres vivos que revelam claramente movimentos observáveis (animais) daqueles que não (plantas), assim como, coisas não-vivas que exibem movimento observável (objeto móvel) e aqueles que não (objeto imobilizado). Desta forma, o presente estudo foi concebido para oferecer uma avaliação mais completa do conceito de ser vivo em idade pré-escolar. Embora o estudo atual tenha ampliado pesquisas anteriores seu foco permaneceu exclusivo do domínio biológico. Outras pesquisas que empregam conjuntos de classes estendidas devem examinar não apenas as propriedades biológicas que as crianças com idade pré-escolar atribuem a objetos vivos e não vivos, mas também quais propriedades psicológicas atribuem, focando especificamente em plantas e artefactos móveis. Os investigadores concluíram que o conceito do mundo biológico na educação pré-escolar está longe de estar completo, contudo os resultados apoiam a ideia de que elas, as crianças estabeleceram relações biológicas legítima entre os tipos de ser vivos e não-vivos, mas subdesenvolvidas nos detalhes e na precisão de seus conceitos. Embora o estudo em questão tenha ampliado pesquisas anteriores, este reconhece nas suas limitações que o seu foco permaneceu exclusivo do domínio biológico recomendando que investigações futuras devem examinar não apenas as propriedades biológicas que as crianças em idade pré-escolar atribuem a objetos vivos e não-vivos, mas também quais propriedades psicológicas atribuem. Porém a natureza da compreensão dos tipos vivos de pré-escolares tem sido objeto de longa investigação e considerável debate. De acordo com Piaget (1929, citado por Margett & Witherington, 2011) o pensamento desordenado das crianças de 5 anos ainda não lhe concede um quadro conceitual maduro para distinguir tipos vivos e não-vivos. Em oposição, Erickson et al. (2010, citados por Margett & Witherington, 2011) começaram a abordar esta necessidade e demonstraram que as crianças de 5 anos

distinguem corretamente os princípios causais que marcam os processos biológicos distinguindo-os dos psicológicos.

Um estudo de Geerdts, Van de Walle e LoBue, (2015), por sua vez, interessou-se em perceber que tipo de experiências diárias podem contribuir para potenciar o desenvolvimento do conhecimento das crianças sobre os seres vivos. Como tal, as investigadoras focaram a sua atenção nas experiências sociais diárias vividas entre crianças de 3 a 5 anos de idade com os seus animais domésticos. O estudo em questão revelou que as crianças que tinham um animal de estimação eram mais propensas a atribuir propriedades biológicas aos animais do que aquelas que não se relacionavam diariamente com animais e, para além disso, apresentavam padrões menos antropocêntricos de informação biológica. Por outras palavras, o estudo sugere que ter animais de estimação facilita o desenvolvimento de uma representação mais sofisticada e inclusiva dos animais. Todos os animais de estimação envolvidos no estudo eram considerados animais de estimação "familiares" que viviam dentro de casa e não eram considerados animais de estimação "fora de casa". Nesta realidade, as crianças tinham mais oportunidade de se relacionar como seu animal e 74,5 % delas tinham o seu animal desde sempre.

Um estudo complementar de investigadores como Herman, Waxman e Medin (2010) e Waxman e Medin (2007) (citados por Geerdts et al., 2015) concluíram que a falta de experiências diretas e o aumento de exposição a meios de comunicação desligados da realidade em populações mais urbanas podem facilitar o raciocínio antropocêntrico centrado no ser humano. Destacando essa tendência, um estudo no Reino Unido de Bamford, Clegg, Coulson e Taylor (2002, (citado por Longbottom & Slaughter, 2016) comparou a capacidade das crianças urbanas em identificar personagens da vida selvagem britânica e dos Pokémons e descobriu que, crianças de 6 anos, ou mais, eram capazes de identificar mais Pokémon do que animais e plantas reais locais. Portanto, com base em diferentes estudos, Atran, Medin e Ross (2004, citados (por Longbottom & Slaughter, 2016) concluem e sugerem que a diminuição do contacto e, conseqüente, compreensão da natureza está associada a sociedades mais desenvolvidas e tecnologicamente orientadas. Num estudo de Geertz, Van de Walle e LoBue (2015) tentou-se perceber que tipo de experiências diárias podem contribuir para potenciar o desenvolvimento do conhecimento

das crianças sobre os seres vivos. No referido estudo as investigadoras focaram a sua atenção nas experiências sociais diárias vividas entre crianças de 3 a 5 anos de idade e seus animais domésticos. O estudo revelou que as crianças que tinham um animal de estimação eram mais propensas a atribuir propriedades biológicas aos animais do que aquelas que não se relacionavam diariamente com animais. Para além disso, apresentavam padrões menos antropocêntricos de informação biológica. O estudo sugere que ter animais de estimação facilita o desenvolvimento de uma representação mais adequada e inclusiva dos animais.

Talvez esse crescente interesse pelo animal seja, também, resultado de uma preocupação com questões ambientais na medida em que reconhecemos que o meio ambiente nunca está vazio, isto é, representa um habitat para mamíferos, pássaros, répteis, peixes, insetos e todos nós que fazemos parte deste ecossistema no qual coexistimos (Bone, 2013). Alguns estudos argumentam que o animal pode ser considerado um grande educador sobre o ciclo de vida e sobre as regras de ecologia.

Ergazaki e Andriotou (2010, citados por (em Bone, 2013) interrogaram 70 crianças de 4 e 5 anos de idade com uma série de perguntas destinadas a suscitar a compreensão sobre os ecossistemas. Interrogaram-nas sobre as consequências da destruição de uma floresta e estas revelaram responder com base no seu conhecimento vitalista. Como tal, concluíram que as respostas dadas eram centradas na fauna revelando que estavam de facto preocupados com os animais e sabiam que, no caso de danos na floresta, os animais poderiam perder sua fonte de alimento. Em suma e de acordo com os resultados do seu estudo, Ergazaki e Andriotou (2010), concluíram que as crianças pequenas são potencialmente capazes de interpretar, em termos ecológicos, intervenções humanas e suas repercussões, dentro de um ecossistema florestal. Assim, estes concluem a sua investigação sugerindo que seria significativo desenvolver ambientes de aprendizagem com objetivos definidos quanto às relações alimentares e seus distúrbios ao longo de cadeias alimentares simples, bem como em relação à ideia da floresta como uma casa. Ambientes de aprendizagem como estes poderiam fornecer um quadro bastante promissor para uma abordagem precoce no que diz respeito ao desenvolvimento de atitudes ambientalmente responsáveis e como defendem Myers e Saunders (2002, (citado por

Myers et al., 2004) essa é uma via provável de aprendizagem espontânea do pensamento ecológico. Por outras palavras, considerar as necessidades dos animais oferece uma maneira desenvolvendo e pré-potente para aumentar a forma como as crianças virão a conhecer e valorizar os diferentes níveis de organização biológica (Myers et al., 2004).

Um estudo de Hawkins e William (2017) revela que existem associações estatísticas fortes entre o apego ao animal de estimação e o comportamento de cuidado encontrado que sugerem que incentivar as crianças a participar nos cuidados dos animais de estimação pode ter uma série de resultados positivos, quer para as crianças (melhorar o seu bem-estar e a sua qualidade de vida), quer para os animais (melhorar o seu bem-estar e o tratamento humano). Referem, ainda, que as atitudes humanas e as preocupações com o bem-estar dos animais estão fortemente relacionadas com um maior envolvimento de cuidados durante a infância. Como supra mencionado, centrar-se nas necessidades do outro é a primeira componente do ato de cuidar segundo Eisenberg e Strayer (citados por Myers et al., 2004). Destacando o papel do cuidado de animais de estimação, Myers, Saunders e Garrett (2004) concluíram que as crianças que relataram ter responsabilidades de cuidados para com os seus animais de estimação obtiveram maiores pontuações ambientais, de conservação e de necessidades totais em comparação com crianças que não cuidavam de animais de estimação considerando o cuidado como uma motivação central para a ação ética e o comportamento pró-social.

Outras evidências sugestivas de associação entre as preocupações com os animais e ambientais provêm de estudos de informações sobre os direitos dos animais. Os dois estudos, nomeadamente de Kruse, 1999 e de Jerolmack, 2003 (citados por Myers et al., 2004) encontraram correlações positivas significativas entre preocupação ambiental ou ativismo e apoio aos direitos dos animais.

Como sugerem as OCEPE (Silva et al., 2016), as aprendizagens com vista a promover, no âmbito da convivência democrática e cidadania, visam, também, “desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia” (p. 42). Segundo Krien (citado em Bone, 2013) o ano de 2011 foi um bom ano para os animais e verificou que as crianças estavam envolvidas em protestos contra os maus tratos a animais e, inclusive, juntaram-se a manifestações organizadas por agências de proteção

animal. Sublinha, ainda, que a presença de crianças nos protestos é um reparo de que eles também são membros ativos da nossa sociedade, desempenham diversos papéis e à medida que as crianças se tornam conscientes da sua própria capacidade de contribuir, elas também se tornarão mais conscientes dos direitos dos outros. Refere, ainda, que existe uma probabilidade de que estas crianças tenham um animal doméstico em casa.

Para além de uma necessidade de sensibilização à natureza e sua conservação, o interesse e o estímulo para o contacto com a natureza e com os animais também influencia futuras escolhas de carreiras profissionais. Um estudo desenvolvido por Uitto, Juuti, Lavonen e Meisalo (2006, citados (por Longbottom & Slaughter, 2016) na Finlândia descobriu que os adolescentes que se dedicavam, fora da escola, a atividades baseadas na natureza, demonstravam e estavam associados a um forte interesse em biologia aplicada, zoologia e em atividades agrícolas. Do mesmo modo, um estudo da Australian Council for Educational Research (2002) revelou que os adolescentes que viviam em áreas rurais da Austrália estavam mais inclinados para estudar saúde, ciência doméstica e agricultura no seu último ano de alta escola do que os adolescentes das áreas urbanas (Longbottom & Slaughter, 2016).

Porém, Patrick e Tunnicliffe (em Longbottom & Slaughter, 2016) concluíram que a escola não tem uma influência considerável sobre a forma como as crianças compreendem os objetos no mundo natural, especialmente em idades mais jovens. Esta conclusão baseia-se em estudos que encontraram tendências bastante consistentes nos Estados Unidos, no Brasil, na Inglaterra, na Finlândia, na Islândia e em Portugal, que revelaram quais eram as principais fontes de conhecimento sobre animais e plantas. Concluiu-se, do testemunho das crianças entre os 4 e os 15 anos de idade, que os seus conhecimentos provinham das suas experiências caseiras, com amigos, no jardim, nos jardins zoológicos e através dos meios de comunicação de informação (livros e televisão) enquanto a escola pouco contribuiu para sua base de conhecimento.

3.METODOLOGIA ADOTADA

Nesta secção é apresentada a metodologia adotada para a realização deste estudo. Para facilitar a sua compreensão e organização optou-se por a dividir em seis subsecções, correspondentes: à fundamentação da metodologia (3.1); ao desenho do estudo: estudo de caso (3.2); aos participantes no estudo (3.3); aos instrumentos e técnicas de recolha de dados (3.4); ao plano de ação—descrição pormenorizada das tarefas (3.5) e às características da análise de conteúdo e discussão dos resultados (3.6).

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007) na fase inicial de uma investigação deve ter-se em consideração o princípio do consentimento informado, por outras palavras, deve pedir-se autorização por parte daqueles cuja permissão é necessária para avançar com o estudo. Como tal, no início do estudo foi entregue a cada um dos encarregados de educação das crianças nele envolvidas um pedido de autorização (anexo I) no qual se contextualiza o estudo e no qual é solicitada o seu consentimento para a realização de filmagens, fotografias, entrevistas de modo a complementar o posterior processo de análise e discussão dos dados recolhidos.

3.1 Fundamentação da metodologia adotada

Neste estudo, tendo em consideração o contexto educativo no qual o estudo foi desenvolvido a PES II, assim como a problemática, as questões de investigação e os objetivos que foram definidos, optou-se por uma metodologia com enfoque qualitativo, de natureza interpretativa, em detrimento de uma metodologia quantitativa. Apesar de, cada uma delas apresentar vantagens e desvantagens, podendo ser complementares em determinadas investigações, inclusive, nas áreas da psicologia e da educação, podem assumir abordagens e métodos diferentes perante o estudo de um determinado fenómeno (Sampier, Collado, & Lucio, 2006). Em se tratando de um estudo interpretativo considerou-se que a metodologia qualitativa se apresentava como mais adequada. Estabelecendo uma comparação entre as abordagens quantitativas e qualitativas, segundo a posição de Almeida e Freire (2000), a perspetiva quantitativa pode ser definida como empírico-analítica e próxima da ciências exatas ou das ciências naturais, na medida em que se

preocupa em encontrar padrões e leis explicativas como objetivo de poder explicar, prever e controlar os fenómenos, apresentando valores estatísticos e quantificados para essa análise, em oposição à perspetiva qualitativa, definida por humanista-interpretativa, que revela um olhar holístico sobre os fenómenos e considera os significados e as intenções das ações com o objetivo de compreender e descrever o que observa, recorrendo às interpretações e análise dessas informações, apoiada essencialmente em evidências. Completando a ideia com a perspetiva de Coutinho (2014), a abordagem quantitativa centra-se exclusivamente na análise de factos observáveis apoiando-se na medição/avaliação de diferentes variáveis, que possam ser medidas e comparadas. Cabendo ao investigador (quantitativo) optar por uma presença distanciada e neutra que caracteriza a relação distante estabelecida entre o investigador/investigado no âmbito da investigação. Autores como Stake (2009) referem que “os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo [ao passo que] os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe” (p.53).

Dadas as circunstâncias e o contexto de proximidade entre o investigador/investigado ao longo do estudo, uma metodologia de carácter qualitativo revelou-se a mais adequada. De um modo geral, esta perspetiva humanista-interpretativa, defende uma realidade não objetiva nem exclusiva, admitindo-se uma apreensão subjetiva da realidade e a existência de tantas interpretações da realidade quantas as do número de indivíduos que a consideram. A metodologia qualitativa procura compreender como funcionam determinados comportamentos, atitudes e funções (Sousa, 2009). Assim, pela perspetiva de J. Walsh, J. Tobin e M. Elizabeth (2002) a abordagem qualitativa está tão ligada às humanidades quanto às ciências sociais, apoiando-se teoricamente em estudos linguísticos e literários, à filosofia, à psicologia e, especialmente, à antropologia e também à educação. É com base nesse fundamento que estes autores consideram que uma abordagem qualitativa numa investigação em educação é extremamente pertinente, vantajosa e estimulante afirmando que se destacam pela ética da investigação, pelas noções de conhecimento e pela relação estabelecida entre o investigador e o sujeito investigado. Entende-se, ainda, que a investigação de natureza interpretativa é a mais adequada em investigação em educação, na medida em que, é sensível ao entendimento

do significado que as pessoas vão construindo com base nas ações situadas que são levadas a cabo no quotidiano. Esta perspetiva, que já há muitas décadas é defendida por refere Bruner (1991) ao afirmar que a psicologia cultural não se deve preocupar com o comportamento, mas antes com a ação, que é o equivalente intencional do objeto de investigação. Mais concretamente, preocupa-se com a ação situada (situada num cenário cultural e nos estados intencionais e mutuamente interativos dos participantes). Esta distinção é fundamental.

Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado momento espaço temporal pessoas particulares afirmam, fazem, ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar. Geertz (1973, citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 48)

Autores como Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características para definir os pressupostos de uma investigação de carácter qualitativo, como: o ambiente natural representar a fonte direta de dados, em que o investigador é o principal instrumento de recolha de dados, frequenta presencialmente o contexto em estudo permitindo uma melhor compreensão das ações que observa na medida em que se encontra no seu ambiente natural de ocorrência (1); permitir uma investigação descritiva, na medida em que os dados recolhidos e a apresentação desses dados não recorre apenas a números mas permita a inclusão de imagens e/ou palavras. Os investigadores analisam os dados em todas as suas dimensões, respeitando a forma como foram inicialmente registados ou transcritos de modo a não perder detalhes (2); revelar um maior interesse pelo processo do que pelo resultado ou produto. Por outras palavras, focar-se, interessar-se e procura entender as influências, mudanças e interações contínuas que se vão dando ao longo do decorrer do estudo e não apenas e exclusivamente no resultado final (3); permitir a análise dos dados de forma indutiva, isto é, partir do particular para o geral. Em termos investigativos, a direção da investigação começa a estabelecer-se depois de recolhidos dados particulares suficientes e ter havido tempo presencial investido com os sujeitos da investigação (4); por último, o destaque atribuído ao significado, ou seja, existir uma preocupação com a perspetiva do sujeito (5). Como afirma Bruner (1991), é necessário

renovar e reanimar a revolução original, sustentada na convicção de que o conceito fundamental da psicologia humana é o significado e os processos que ocorrem na própria construção dos significados.

3.2 O desenho do estudo: estudo de caso

O desenho de investigação escolhido para este estudo foi o do estudo de caso definido por Yin (1994) como:

uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas. É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo. (Yin, 1994, (citado em Coutinho, 2014, p. 335)

Nesta perspetiva o estudo de caso revela-se o desenho mais adequado e comumente utilizado na área da educação contribuindo para o conhecimento de fenómenos individuais, de grupo, organizacionais, sociais, políticos e afins (Yin, 2009). Portanto, estabelecendo uma ligação com a definição de estudo de caso nestes desenhos de natureza qualitativa, de acordo com a posição de Stake (2009), considera-se que nos estudos qualitativos as perguntas de investigação orientam-se geralmente para casos ou fenómenos, procurando padrões de relações imprevistas, mas também de outras já esperadas, acrescenta-se que “as condições situacionais não são conhecidas antecipadamente nem são controladas. Espera-se até que as variáveis independentes se desenvolvam de maneiras inesperadas” (Stake, 2009, p. 56). Como tal, o poder interpretativo do investigador qualitativo torna-se assim essencial uma vez que se encontra em contacto direto e imediato com os acontecimentos em desenvolvimento nos quais decorrem constantes revelações que redirecionam as observações permitindo atuar para tentar resolver problemas emergentes. Para isso contribui a recolha de dados que para Bogdan e Biklen (1994) podem ser posteriormente explorados e, ao longo do decorrer da investigação, permitir ao investigador ter liberdade para reorientar a sua investigação adaptando os planos e as estratégias, afastando, por exemplo, algumas ideias iniciais e desenvolver outras.

Quanto às técnicas de recolha de dados, Yin (2010), aponta vantagens na utilização de vários instrumentos e/ou técnicas de recolha de dados. Considera que ao aceder a informações através de várias fontes, como: documentos, registos em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e outros, tendo assim o investigador acesso a uma maior variedade de informações relativas ao fenómeno em estudo, permitindo-lhe cruzar toda essa informação diminuindo assim a subjetividade, muitas vezes apontada como uma desvantagem dos estudos qualitativos.

3.3 Participantes no estudo

O estudo foi realizado com um grupo de 24 crianças. O grupo era homogéneo quanto à idade e heterogéneo quanto ao género. À data do início da recolha de dados (23 outubro 2017) todas as crianças tinham já completado os 5 anos de idade. Como se pode verificar a partir da consulta da tabela 2, dos 24 participantes, 12 eram do género masculino e 12 do género feminino. De modo a garantir o anonimato das crianças, optou-se por atribuir uma codificação a cada criança representando-a pela letra C acrescida do número que lhe foi aleatoriamente atribuído.

Tabela 2. Caracterização do grupo quanto ao género (N=24)

Género	f	%	Código da criança
Feminino	12	50	C1; C2; C4; C5; C9; C12; C17; C19; C21; C22; C23; C24
Masculino	12	50	C3; C6; C7; C8; C10; C11; C13; C14; C15; C16; C18; C20
Total	24	100	

Importa salientar, e como já foi referido no I capítulo deste relatório, no grupo existem três crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais (NEE), nomeadamente as crianças C7, C13 e C15. Com base nas informações fornecidas pela educadora cooperante, a criança C7 apresenta uma hipoplasia do membro superior (braço e mão) e, para além disso, tendo sido referenciada como uma criança portadora de PHDA, revelando muita dificuldade em se relacionar com os seus pares e em adaptar-se às regras de grupo e da sala. Quanto à criança C13, por sua vez, também era acompanhada por

apresentar um défice acentuado de atenção/concentração, contando com o apoio de uma terapeuta da fala. A criança C15, última criança a integrar o grupo, revelava um atraso no desenvolvimento global e estava a ser devidamente acompanhada. Importa salientar, como podemos constatar por consulta da tabela 3, que todas as crianças do grupo residiam num meio rural, entre uma das freguesias de Viana do Castelo de natureza rural (25% das crianças) e de outra freguesia de Viana do Castelo (75% das crianças) também ela de natureza rural.

Tabela 3. Caracterização do grupo quanto aos diferentes locais de residência (N=24)

Local de residência	f	%	Código da criança
Darque	6	25	C2; C5; C13; C14; C21; C22
Vila Nova de Anha	18	75	C1; C3; C4; C6; C7; C8; C9; C10; C11; C12; C15; C16; C17; C18; C19; C20; 23; C24
Total	24	100	

Além da investigadora e do grupo, estiveram envolvidos no estudo como participantes indiretos, os encarregados de educação destas crianças, a educadora cooperante e o par de estágio da PES II. Foi necessário também codificar os encarregados de educação seguindo-se a codificação atribuída à criança anteceder de letra E (de encarregado de educação).

3.4 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A recolha de dados do estudo decorreu no contexto natural dos participantes e foi realizada pela investigadora contando com a colaboração do seu par de estágio e da professora cooperante. Para o efeito recorreu-se a diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados de modo a possibilitar o maior número de dados recolhidos. Neste estudo optou-se, nomeadamente, por inquérito por entrevista às crianças, observação participante, registos fotográficos e registos de áudio e vídeo. Também foi criado um *dossier* a que se deu o nome “Os nossos amigos especiais” que permitisse às crianças registarem o que considerassem mais importante na sua relação com o animal.

Os instrumentos e técnicas utilizadas são a seguir apresentados de forma detalhada.

3.4.1 Inquérito por entrevista às crianças

Cohen, Manion e Morrison (2007) defendem que as entrevistas deixam espaço para que o entrevistador e o entrevistado possam expressar as suas interpretações do mundo a partir dos seus próprios pontos de vista. Como tal, a entrevista não está simplesmente preocupada em juntar dados sobre a vida, faz ela própria parte integrante da vida e a sua inserção humana torna-se essencial. Como explana Walford, 2001 (citado por Cohen et al., 2007), uma entrevista assemelha-se a um encontro social e não simplesmente a um momento de troca de informações, e por isso, importa que os investigadores tenham isso em consideração no decorrer de uma entrevista. Para Bogdan e Biklen (1994), o papel do investigador qualitativo não consiste em modificar pontos de vista do entrevistado mas sim compreender e interpretar o ponto de vista assumido pelo entrevistado recolhendo dados descritivos da própria linguagem do sujeito.

As entrevistas de carácter qualitativo, como categorizadas por Bogdan e Biklen (1994), podem variar segundo três tipos de acordo com a sua estruturação e grau de flexibilidade: estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. As mais estruturadas apoiam-se num guião, seguindo assim um questionamento fechado e restrito por um conjunto de questões pré-determinadas. As entrevistas não estruturadas são entrevistas abertas e ao longo das quais o investigador tem o papel de encorajar o sujeito a falar, cabendo-lhe conduzir a entrevista de acordo com os seus interesses, de modo a aprofundar o assunto em estudo, mas consoante o que o sujeito responde. Este estudo em particular recorreu a um inquérito por entrevista semiestruturada apoiado num guião previamente construído com algumas questões permitindo, ainda assim, uma maior flexibilidade quanto à sequência e ao conteúdo da entrevista, tornando-se mais livres e exploratórias.

Para o efeito foi, numa primeira etapa, elaborado um guião (quadro 3) que serviu de suporte orientador ao entrevistador deste estudo. As entrevistas foram realizadas individualmente quando o grupo não se encontrava em momentos de atividades orientadas. Estas foram gravadas, com o conhecimento do participante, de modo a conseguir recolher e analisar o maior número de dados possíveis. As entrevistas foram

realizadas na sala de atividades, apenas com a criança entrevistada, quando as outras crianças se encontravam no espaço exterior.

Quadro 3. Guião de entrevista às crianças

Objetivos de investigação	Questões	
Conhecer o panorama geral do grupo alvo quanto à pertença de animais de companhia.	Gostas de animais?	
	Tens algum (uns) animal (is)?	Porquê?
		Não Costumas estar com animais?
		Sim Que animal(is) tens?
- Verificar a consciência geral do grupo no que diz respeito à consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade e personalidade. - Perceber o tipo de relação que cada uma das crianças e respetivo seio familiar estabelece com o(s) seu(s) animal(is)	O(s) teu(s) animal(is) tem nome?	
	Como é que ele(s) é(são)?	
	Costumas cuidar dele? Como?	
	O quê que gostam de fazer?	
	Onde é que ele dorme?	

3.4.2 Observação participante

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação representa a melhor técnica de recolha de dados em estudos com uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa que decorrem em contexto natural e no qual o investigador-observador está inserido para observar os participantes. Complementando a ideia, Cohen et al. (2007) afirmam que nas observações participantes o investigador-observador permanece com os participantes no seu ambiente natural, durante um período substancial de tempo com o objetivo de minimizar os efeitos da reatividade que a sua presença poderá despertar. Quando este estiver integrado e participar ativamente na vida do grupo poderá observar e registar impressões, conversas, observações, comentários, comportamentos, atividades e captar as visões de todos os participantes perante a mesma situação. Permitindo, segundo Cohen et al. (2007) que os investigadores possam entender o contexto e tenham flexibilidade para observar coisas que de outra forma seriam inconscientemente perdidas e assim descobrir informações sobre as quais os participantes não fariam livremente em situações de entrevista. Nessa mesma linha de pensamento Moyles (2002, citado por Cohen et al., 2007)

considera que então que os dados observacionais são sensíveis a contextos e demonstram uma forte validade ecológica.

3.4.3 Registos fotográficos, gravações áudio e vídeo

As perspetivas em relação ao uso das tecnologias para a recolha de dados em investigação tendem a ser positivas. De acordo com Patton (2002) vários investigadores contemporâneos dispõem de várias inovações tecnológicas que quando criteriosamente utilizadas tornam o trabalho de campo mais eficiente e abrangente. Esta perspetiva corrobora com a posição de Cohen et al. (2007) quando referem que, no caso de uma gravação abrangente, esta pode superar a parcialidade da visão do observador e pode superar a tendência de registar apenas os acontecimentos que ocorrem com frequência. Como tal, a recolha de dados audiovisuais tem a vantagem de poder completar a análise, reduzindo a dependência de interpretações prévias. Nessa linha de pensamento Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que as gravações áudio e vídeo constituem um excelente meio para obter dados descritivos permitindo ainda recordar e estudar detalhes que poderiam ser esquecidos ou não tratados com a devida importância. Contudo Patton (2002) reforça que a tecnologia visual pode de facto adicionar uma dimensão importante ao trabalho de campo, mas com a condição de que o investigador-observador saiba usar essa tecnologia correta e perspicazmente. Estas técnicas foram utilizadas em todos os momentos de atividade exceto na atividade do “Cão Rafeiro”.

3.4.4 O dossier “Os nossos amigos especiais”

Como instrumento complementar de recolha de dados foi criado um *dossier* designado “Os nossos amigos especiais”. Este *dossier* teve como objetivo recolher informação adicional contando com o envolvimento e a participação dos encarregados de educação dado que se pretendia que circulasse pela casa de cada uma das crianças. Através do mesmo pretendia-se que fossem realizados e anexados registos, ao gosto de cada um, permitindo a partilha de dados, fotografias, vídeos (através da inclusão de uma *pen*), histórias, rotinas, ou outras informações que as crianças entendessem como pertinentes e que refletissem a posição do(s) animal(is) no seio familiar. A ordem pela qual o *dossier* iria

circular foi determinada recorrendo a um suporte em forma de cão no qual se encontrava uma casinha para cada uma das crianças. Através de um sorteio foi possível determinar a ordem pela qual as crianças iriam levar o *dossier* para sua casa e colocou-se no suporte fora da sala de forma a permitir a todas as crianças e aos seus respetivos encarregados de educação estarem informados acerca de quem estava com o *dossier* e qual seria a próxima criança a levá-lo. Neste registo estava incluída a fotografia do participante respeitando a ordem do sorteio (Figura 24).



Figura 24. Suporte de apoio para a

circulação do dossier

3.5 Plano de ação – descrição pormenorizada das tarefas

Durante o estudo foram implementadas várias atividades com o objetivo de, num primeiro momento, evidenciar e perceber o tipo de envolvimento da criança com o animal e a sua relação com o animal no seio familiar; despertar uma sensibilização do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos, fomentando uma atitude crítica e interventiva; e, por fim, alargar conhecimentos a partir deste mesmo centro de interesse – os animais. Ao longo de todo o processo valorizou-se a participação ativa das crianças, a partilha de vivências, a articulação dos temas abordados e a participação e o interesse das famílias solicitando a sua colaboração. Nesse sentido, no Quadro 4, são apresentadas e calendarizadas todas as tarefas que foram realizadas no âmbito do estudo, referindo a data de realização das mesmas e a duração prevista para a sua concretização. As tarefas foram desenvolvidas ao longo de sensivelmente três meses, entre outubro e dezembro de 2017, integradas nas semanas de implementação em contexto da PES II.

A sequência das atividades não obedece à sequência pela qual estas foram implementadas. Estão organizadas segundo os cinco objetivos de investigação do estudo.

De seguida, são apresentadas individualmente cada uma das tarefas e detalhadamente incluídos os respetivos objetivos; os materiais necessários; a organização e descrição de cada tarefa; e o tempo previsto para a sua implementação.

Quadro 4. Calendarização das tarefas a desenvolver

Objetivos de investigação	Tarefas	Data de implementação	Tempo previsto	Objetivos da tarefa
. Conhecer o panorama geral do grupo alvo quanto à pertença de animais de companhia.	“Os nossos animais”	23.10.2017	60 min	- Desenvolver a consciência de si, do seu papel social e das relações pessoais com os outros; - Fomentar a consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade e personalidade.
	Apresentação do nosso dossier “Os nossos amigos especiais”	6.11.2017	45 min	- Envolver os pais no projeto: - Registrar de forma diversa as interações criança /animal no seio familiar; - Apresentar os amigos especiais ao grupo de crianças em contexto de sala de atividades;
	Acompanhamento do dossier “Os nossos amigos especiais”	20.11.2017	45 min	- Despertar o interesse pelos animais e suas características e necessidades.
. Perceber o tipo de relação que cada uma das crianças e respetivo seio familiar estabelece com o(s) seu(s) animal(is).	“Os nossos amigos vêm à escola”	23.10.2017 26.10.2017 7.11.2017 9.11.2017	De outubro a novembro	
	Leitura da obra “Cão Rafeiro”	24.10.2017	45 min	- Fomentar uma atitude crítica e interventiva;
	“O meu fantoche, o meu cão rafeiro”	6.11.2017 7.11.2017	60 min 60 min	- Fomentar a consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade e personalidade; - Despertar o interesse pelos animais e suas características;
	“Caracterização do meu cão rafeiro”	8.11.2017	30 min	- Fomentar a consciência do animal enquanto ser vivo com necessidades específicas;
	Leitura da obra “Amélia quer um cão”	20.11.2017	45 min	- Desenvolver a consciência de si, do seu papel social e das relações pessoais com os outros;
. Verificar a consciência geral do grupo no que diz respeito à consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos.				- Fomentar a consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos.
				- Fomentar a necessidade de cuidados de prevenção da saúde;
. Promover atividades que permitam identificar atitudes e comportamentos	“Sensibilização aos direitos da criança e do Animal”	20.11.2017	45 min	

das crianças face aos animais.	"Visita da médica veterinária"	5.12.2017	30 min	- Reconhecer a função do médico veterinário.
. Promover atividades que fomentam conhecimentos e atitudes conscientes e ecológicas, tendo como ponto de partida conhecimentos sobre os animais e suas necessidades	"Eu respeito os animais/ Adote um amigo"	7.12.2017	45 min	- Sensibilizar para o respeito e valorização do ambiente natural;
	"O que é um habitat?"	21.11.2017	45 min	- Fomentar a consciência do animal enquanto ser vivo com necessidades específicas.

3.5.1 A tarefa: "Os nossos animais"

Objetivos:

- Desenvolver a consciência de si, do seu papel social e das relações pessoais com os outros;
- Fomentar a consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade e Personalidade;
- Identificar as relações estabelecidas com animais de estimação;
- Identificar a responsabilização pelo bem-estar do(s) seu(s) animal(is);
- Identificar os hábitos de cuidado e de bem-estar do(s) seu(s) animal(is);
- Identificar gostos/receios dos animais;
- Identificar necessidades específicas dos animais;
- Conhecer o nome do(s) seu(s) animal(is);
- Sensibilizar para as noções de abandono/adoção.

Recursos materiais utilizados:

- Computador
- Vídeo pessoal
- Mesa

Organização: Crianças divididas em dois grupos

Descrição:

Enquanto metade do grande grupo se encontrava no exterior da sala, a outra metade estava reunida na sala à volta de uma mesa redonda e vice-versa. Assim,

pretendeu-se proporcionar um momento de diálogo e partilha com as crianças, orientado pela investigadora, com base na recolha de dados realizada anteriormente através das entrevistas. Este momento permitiu às crianças falarem sobre o seu animal e assim dá-lo às restantes crianças. A investigadora apresentará um vídeo pessoal no qual dará a conhecer os seus animais de estimação e suas diferentes histórias de vida envolvendo esses animais, abordando a questão do abandono e da adoção. No final deste momento, as crianças serão convidadas a, caso o desejarem, apresentarem o seu animal de estimação aos restantes colegas em contexto de sala.

Tempo previsto: 60 minutos (30 minutos para cada um dos grupos)

3.5.2 A tarefa: Apresentação e acompanhamento do nosso *dossier*

Objetivos:

- Desenvolver a consciência de si, do seu papel social e das relações pessoais com os outros;
- Envolver os pais no projeto;
- Fomentar a consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade e personalidade;
- Registar evidências da sua relação com o(s) seu(s) animal(is) de estimação;
- Verificar a responsabilização pelo bem-estar dos animais e pelo dos outros;
- Valorização do(s) seu(s) animal (is) de estimação e outros;
- Reconhecer o papel e posição que o animal ocupa na vida familiar;
- Revelar entusiasmo e gosto na apresentação do seu amigo;
- Prestar, em família, atenção ao seu animal de estimação;
- Refletir acerca da sua relação com o(s) seu(s) animal(is) e sobre os cuidados que lhe presta;
- Alargar à comunidade e aos familiares a iniciativa de consciencialização do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade e personalidade;
- Dar a conhecer aos pais o projeto desenvolvido com os seus educandos;
- Incentivar a participação dos pais;

- Partilhar evidências da sua relação com o (s) seu(s) animal(is) de estimação;

Recursos materiais utilizados:

- *Dossier*
- Fotografias
- Números
- Sacola
- Suporte de apoio em forma de cão
- Colunas
- Computador

Organização: Grande grupo

Descrição:

Depois do *dossier* (Figura 25) ser apresentado ao grupo e estar devidamente preparado, este irá funcionar como álbum de grupo no qual cada criança, em casa e com o apoio dos pais, poderá deixar um registo, a seu gosto, do(s) seu(s) animal(is) e/ou de outro(s) com o(os) qual(is) é habitual conviver. O *dossier* será intitulado – “Os nossos amigos especiais.” Será então apresentado ao grupo o *dossier* com um primeiro registo já efetuado, o da investigadora, e será explicado o que se pretende que cada criança, quando chegar a sua vez, faça e qual será o resultado pretendido. No *dossier* estará disponível uma *pen*, na qual, quem assim o desejar, poderá partilhar um vídeo ou outras fotografias que serão visualizadas em grupo e que cada criança, em casa, poderá visualizar com a sua família. Posto isso, proceder-se-á a um sorteio para se determinar a ordem das crianças pela qual o *dossier* irá circular de casa para casa. Para o efeito será levado para a sala um molde de tamanho significativo em forma de cão dentro do qual se irá encontrar 24 casinhas de cartão para as 24 crianças. Segundo a ordem do sorteio, recorrendo às fotografias das crianças, serão colocadas dentro de cada uma das casinhas representando a ordem pela qual o *dossier* irá circular. Para a realização do sorteio será, num primeiro momento, entregue a própria fotografia a cada criança e de seguida deverão retirar de uma sacola, um número (de 1 a 24) e, consoante o número retirado será posicionado no quadro

segundo a ordem numérica. Em grande grupo, será determinada a sequência e colocadas as fotografias de cada uma das crianças. Sempre que a criança entrega o seu registo é colado, com o seu conhecimento, um autocolante dourado na sua casinha.



Figura 25. Capa do dossier “Os nossos amigos especiais”

Após os primeiros registos do *dossier* “Os nossos amigos especiais” foi promovido um momento de partilha em grande grupo dos mesmos. Desta forma, além das crianças poderem apresentar pessoalmente o(s) seu(s) animal(is) e falar sobre os cuidados a ter com eles falará sobre a relação que estabelece com o animal, estabelecendo o entendimento daquilo que é esperado por cada uma das crianças nos registos individuais do *dossier* apesar de serem ao gosto de cada um.

Tempo previsto: 90 minutos (45 minutos para cada um dos diferentes momentos)

3.5.3 A tarefa: “Os nossos amigos vêm à escola”

Objetivos:

- Envolver os pais no projeto;
- Apresentar os amigos especiais ao grupo de crianças em contexto de sala de atividades;
- Despertar o interesse pelos animais, suas características e necessidades;
- Observar os cuidados e a relação da criança/animal e criança/criança para com o seu animal;
- Incentivar a participação dos pais;

- Alargar à comunidade e aos familiares a iniciativa de consciencialização do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade e personalidade;
- Revelar entusiasmo e gosto na apresentação do seu animal;
- Refletir acerca da sua relação com o seu animal e os cuidados que lhe presta;
- Evidenciar traços de personalidade do seu animal;
- Partilhar vivências.

Organização: Grande grupo

Descrição:

Aquando da primeira tarefa, intitulada “Os nossos animais”, as crianças serão questionadas acerca da sua vontade em apresentar o seu animal ao grupo, na sala de atividades e desafiados a fazê-lo. A calendarização das visitas dos animais dependerá da participação dos encarregados de educação prevendo-se diferentes momentos em função da disponibilidade e autorização dos mesmos.

Tempo previsto: 60 minutos

3.5.4 A tarefa: “Cão Rafeiro”

Objetivos:

- Fomentar uma atitude crítica e interventiva;
- Despertar o interesse pelos animais e suas características;
- Manifestar espírito crítico;
- Demonstrar empatia;
- Identificar as necessidades não satisfeitas;
- Reconhecer a instabilidade emocional sentida;
- Entender o significado do abandono;
- Entender o significado de cão rafeiro;
- Identificar características de cães de uma determinada raça.

Recursos materiais utilizados:

- Obra: Cão Rafeiro (King, 2010) (anexo II)
- Fantoche

Organização: Grande grupo

Descrição:

A investigadora irá ler às crianças a história do Picasso (o fantoche que a acompanha na leitura). Ao longo da leitura da história do Picasso, o grupo será convidado a refletir sobre a questão subjacente ao texto – abandono/adoção – assim como sobre os diferentes sentimentos, emoções e necessidades sentidas pela personagem da história ao longo da sua vida e os motivos subjacentes. Por fim, serão esclarecidas acerca do que é um cão rafeiro.

Tempo previsto: 45 minutos

3.5.5 A tarefa: “O meu fantoche, o meu cão rafeiro” / “Caracterização do meu cão rafeiro”

Objetivos:

- Sensibilizar para o respeito da diversidade e valorização do ambiente natural;
- Fomentar a consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade e personalidade;
- Reconhecer as características comuns a todos os cães;
- Reconhecer a diversidade de características que os cães apresentam;
- Verificar a individualidade de cada um;
- Batizar o seu cão rafeiro;
- Imaginar uma preferência do seu fantoche - cão rafeiro;
- Imaginar um receio do seu cão rafeiro.

Recursos materiais utilizados:

- Meias
- Moldes
- Tecidos
- Feltros
- Botões
- Lã

- Trapilho
- Pompons
- Olhinhos
- Cola quente
- Corda
- Molas
- Fantocheiro
- Fantoques

Organização: Grande grupo

Descrição:

Pretende-se pedir que as crianças tragam de casa uma meia para proceder à elaboração de um fantoche. Este fantoche irá representar o cão rafeiro de cada um, como aquele que puderam conhecer na leitura do livro – Cão Rafeiro! Para o efeito serão levados, para a sala, diversos materiais. A atividade irá decorrer em grande grupo com todo o material disponível no centro da mesa e com o apoio de todos os adultos presentes na sala. Cada criança idealizará o seu cão rafeiro e fará as suas próprias escolhas procurando que cada fantoche seja único. Na área da biblioteca será colocada uma corda ao longo da qual, recorrendo a umas molas, serão pendurados todos os fantoches.

Num segundo momento e na área da biblioteca recorrendo ao fantocheiro, as crianças serão convidadas a, individualmente, apresentarem ao grupo o cão rafeiro por ela construído e as suas principais características. As crianças encontrar-se-ão sentadas no chão ou nas cadeiras à volta do fantocheiro. Num primeiro momento a investigadora iniciará apresentando o Picasso. Pretende-se que, pelo menos, atribuam um nome ao seu fantoche, lhe identifiquem uma preferência e um receio.

Tempo previsto: 60 minutos – “O meu fantoche, o meu cão rafeiro”

30 minutos – Caracterização do meu cão rafeiro

3.5.6 A tarefa: “Amélia quer um cão”

Objetivos:

- Fomentar a consciência do animal enquanto ser vivo com necessidades específicas;
- Reconhecer a diversidade de animais no mundo;
- Entender que todos os animais não têm as mesmas necessidades;
- Perceber a diversidade das necessidades dos animais;
- Distinguir um animal doméstico de animal selvagem.

Recursos materiais utilizados:

- Obra: Amélia quer um cão (Bowley, 2012) (anexo III)

Organização: Grande grupo

Descrição:

O grande grupo será reunido à volta da mesa central da sala de atividades e a investigadora dará início à leitura da obra “Amélia quer um cão” de Tim Bowley. A leitura será orientada e acompanhada de algumas questões colocadas pela investigadora, tais como:

Questões orientadoras da tarefa:

- Porquê que o pai da Amélia não quis que ela tivesse nem uma águia, nem um elefante, nem uma baleia?
- Concordam com o pai da Amélia? Porquê?
- Alguém acha que poderiam ter um destes animais em casa? Acha que iria ser feliz ou infeliz?

Pretende-se com esta atividade dialogar e refletir acerca das necessidades específicas, constatando que as condições favoráveis para uns podem não ser as indicadas para outros. Os animais têm necessidades diferentes e cada um deve viver no seu habitat natural para ser feliz e saudável! Contudo alguns animais podem e conseguem viver connosco, nas nossas casas, são os chamados animais domésticos. Contrariamente, os animais selvagens, para além de não terem sido domesticados pelo homem, requerem

necessidades específicas que não podem ser satisfeitas pelo mesmo. Como tal, por diversos motivos, deve permanecer no seu habitat natural.

Tempo previsto: 45 minutos

3.5.7 A tarefa: “Direitos da criança e do animal”

Objetivos:

- Desenvolver a consciência de si, do seu papel social e das relações pessoais com os outros;
- Entender o que é um direito;
- Tomar conhecimento que têm direitos e quais;
- Entender que todas as crianças têm os mesmos direitos;
- Saber que os animais também têm direitos;
- Conhecer os direitos dos animais;
- Saber como respeitar os direitos dos animais.

Recursos materiais utilizados:

- Cartazes
- Imagens

Organização: Grande grupo

Descrição:

A atividade será essencialmente marcada pelo diálogo e pela partilha em grande grupo sobre a abordagem dos direitos, quer da criança quer dos animais. Como tal será, num primeiro momento, introduzida a noção de direito.

Questões orientadoras do diálogo:

- Já ouviram falar na palavra direito? O que acham ser um direito?
- Sabem o que significa ter um direito? Eu tenho direito e vocês também! Existe uma carta dos Direitos da Criança!

- Sabiam que todos os meninos do mundo têm os mesmos direitos?

Serão apresentadas seis imagens (uma de cada vez) e, em grande grupo, tentar-se-á descobrir que direito está subentendido. Os direitos selecionados serão:

- Direito a um nome, nacionalidade e igualdade.
- Direito a alimentação.
- Direito a cuidados de saúde.
- Direito a amor e compreensão dos pais.
- Direito a amizade e confiança.
- Direito a educação e lazer.
- E os animais acham que têm direitos? Porquê?

Seguindo o mesmo procedimento, será completado o cartaz dos Direitos do animal, com quatro imagens alusivas a quatro direitos selecionados pela investigadora:

- Todos os animais têm o mesmo direito à vida.
- Todos os animais têm direito ao respeito e à proteção do homem.
- Todos os animais selvagens têm o direito de viver livres no seu habitat.
- O homem deve ser educado desde a infância para observar, respeitar e

compreender os animais.

Tempo previsto: 45 minutos

3.5.8 A tarefa: “Visita da médica veterinária”

Objetivos:

- Fomentar a necessidade de cuidados de prevenção da saúde;
- Reconhecer a função do médico veterinário;
- Reconhecer a necessidade de prestar cuidados de saúde específicos aos animais;
- Conhecer alguns cuidados básicos;
- Perceber a utilidade de determinadas práticas, nomeadamente a colocação de um *microchip*;
- Conhecer algumas consequências por falta de cuidados

Organização: Grande grupo

Descrição:

Será agendada a visita de uma médica veterinária de uma clínica local à sala de atividades. Para o efeito será solicitado à veterinária que realize uma abordagem de

sensibilização para os cuidados básicos que devem ser prestados aos animais de companhia, assim como, dar a conhecer o seu papel profissional na sociedade.

Tempo previsto: 30 minutos

3.5.9 A tarefa: “O que é um habitat?”

Objetivos:

- Sensibilizar para o respeito e valorização do ambiente natural;
- Entender a relação com os Direitos dos animais;
- Identificar características ambientais;
- Identificar características comuns em animais que vivem em habitats semelhantes e a utilidade das mesmas;
- Identificar os animais nos diferentes habitats;
- Verificar as nossas condições ideais de sobrevivência;
- Entender a importância de conservação dos mesmos.

Recursos materiais utilizados:

- Quatro construções alusivas a três habitats distintos (oceano, polar, savana e floresta)
- Forma de animais para realizar colagens

Organização: Grande grupo

Descrição:

Serão apresentados ao grupo os três habitats distintos. Num primeiro momento serão observados cada um dos habitats, identificando as suas características e o tipo de animais que neles habitam.

Questões orientadoras do diálogo:

- Acham que aqui está muito frio? Conseguiriam viver aqui? (ex.: habitat polar)
- No oceano os animais devem saber nadar, não acham? E nos rios? E conseguem respirar debaixo de água? Vocês conseguem?
- E na floresta? Que tipos de animais veem?

- Gostariam de viver num local com muito calor? E muito frio? O que fazemos quando está muito frio?

No seguimento deste diálogo concluiremos que todos os animais têm características e necessidades específicas adaptadas ao seu habitat. Portanto estes habitats têm de ser bem tratados por nós para que os animais possam continuar a viver felizes e saudáveis! Neste momento estabelecemos a ponte com a leitura anterior da obra “Amélia quer um cão” (foco nas necessidades específicas dos animais selvagens) e com os direitos dos animais, estabelecendo ligação entre os mesmos (1 - Todos os Animais têm o mesmo direito à vida; 2 - Todos os Animais têm direito ao respeito e à proteção do homem; 3 - Todos os Animais selvagens têm o direito de viver livres no seu habitat; 4 - O homem deve ser educado desde a infância para observar, respeitar e compreender os animais).

Tempo previsto: 45 minutos

3.5.10 A tarefa: “Eu respeito os animais/ Adote um amigo”

Objetivos:

- Desenvolver a consciência de si, do seu papel social e das relações pessoais com os outros;
- Revelar uma atitude de responsabilidade;
- Manifestar uma atitude crítica e interventiva;
- Demonstrar comportamentos de apoio.

Recursos materiais utilizados:

- Cartazes
- Máquina fotográfica

Organização: Grande grupo e individual

Descrição:

A última tarefa implementada com o grupo consistirá, simbolicamente, na tomada de uma posição de proteção/respeito animal e de sensibilização à adoção animal. Como tal, em grande grupo, fará uma breve retrospectiva dos diferentes assuntos abordados até então sensibilizando-os e serem e continuarem a ser amigos respeitadores dos animais.

Questões orientadoras da tarefa:

- Acham que são respeitadores dos animais? Porquê?
- Vão cuidar bem e continuar a cuidar dos vossos animais?
- São protetores dos animais? Como podem protegê-los?
- E adotar um animal? Acham bem?
- Vamos tirar uma fotografia para saberem que somos protetores dos animais?

Em jeito de conclusão serão apresentados dois cartazes diferentes e ser-lhes-á explicado a mensagem que cada cartaz pretende transmitir. A tarefa será concluída desafiando e propondo a cada uma das crianças que se deixe fotografar com cada um dos cartazes para assim todos saberem que são defensoras dos animais e assim simbolizar e registar uma tomada de posição face à causa animal.

Tempo previsto: 45 minutos

3.6 Análise de conteúdo e discussão dos resultados

A análise e discussão dos resultados será efetuada com base na análise da informação resultante da aplicação de todos os instrumentos de recolha de dados anteriormente mencionados. Como tal, será realizada uma análise pormenorizada da informação recolhida ao longo do estudo. Para o efeito definiram-se diferentes dimensões de análise que orientaram e categorizaram a análise dos dados. Esta metodologia também se verifica no desenvolvimento de projetos sobre os animais no âmbito da educação ambiental (AMEI, 2018). Deste modo, destaca-se a relação criança-animal (respeito, proteção, observação/conhecimento) e o conhecimento, responsabilidade e participação nos cuidados para com o(s) seu(s) animal(is). Serão criadas tabelas com o objetivo de sistematizar os dados e no seguimento de cada uma das tabelas serão sistematizados os resultados apoiados no cruzamento dos dados para facilitar a compreensão dos mesmos.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta secção são apresentados e discutidos os dados recolhidos no decorrer do estudo. Para uma melhor compreensão optou-se por dividir esta secção em subsecções, organizadas segundo a ordem de cada uma das implementações, iniciando pelas entrevistas e dando seguimento às atividades. São assim apresentados os dados resultantes: do inquérito por entrevistas às crianças (4.1); das tarefas desenvolvidas com as crianças (4.2) e, por fim, o cruzamento dos dados com a informação recolhida no *dossier* “Os nossos amigos especiais” (4.3).

4.1 Inquérito por entrevistas às crianças

Tal como anteriormente mencionado, foram efetuadas entrevistas individuais às 24 crianças participantes no estudo com o objetivo de conhecer o panorama geral do grupo alvo quanto à pertença de animais (1); verificar a consciência geral do grupo no que diz respeito à consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade e personalidade (2) e, por último, perceber o tipo de relação que cada uma das crianças e respetivo seio familiar estabelece com o(s) seu(s) animal(is) (3). Estas três dimensões nortearam as questões da entrevista.

No âmbito da primeira dimensão de análise, referente à pertença de animais, foram colocadas as seguintes perguntas: Gostas de animais? (Tabela 4); tens algum(uns) animal (is)? (Tabela 5); que animal(is) tens? (Tabela 6).

Tabela 4. "Gostas de animais?" (N=24)

Evidências	f	%	Código das crianças
Sim	22	91,6	C1; C2; C3; C4; C5; C6; C8; C9; C10; C11; C12; C14, C15; C16, C17; C18, C19; C20; C21; C22; C23; C24
Não	1	4,2	C13
NS/NR*	1	4,2	C7
Total	24	100	

*Não sabe (NS) / Não responde (NR)

Pela análise da Tabela 4, verifica-se que 22 crianças (91,6%) responderam positivamente à pergunta revelando que gostam de animais. A criança C13 foi a única que respondeu negativamente (4,2%), ao passo que a criança C7, optou por não responder

(4,2%). Estes resultados corroboram com o que refere Maturana (2002, citado por Tiriba, 2017) ao afirmar que o interesse natural por parte da criança pelos animais revela uma necessidade e uma satisfação. Face à única e exclusiva resposta negativa da criança C13 revelou-se necessário compreender por que razão a criança respondeu que não, tendo-se colocado a questão: Porque é que não gostas de animais? Porém, a criança não respondeu tendo revelado muita timidez. Relembra-se que estas entrevistas foram realizadas numa fase inicial da PES II.

Seguidamente, colocou-se a questão: Tens algum animal? cujas respostas se encontram organizadas pela Tabela 5:

Tabela 5. "Tens algum animal?" (N=24)

Evidências	f	%	Código das crianças
Sim	21	87,5	C1; C2; C3; C4; C5; C6; C8; C9; C10; C11; C12; C13; C14; C17; C18; C19; C20; C21; C22; C23; C24; C15
Não	2	8,3	C13; C16
NS/NR*	1	4,2	C7
Total	24	100	

*Não sabe (NS)/Não responde (NR)

Pela análise da Tabela 5 constata-se que 87,5 % das crianças participantes afirmaram ter animais. Apesar das várias tentativas não se obteve resposta por parte da criança C7, não dando continuidade à entrevista. Porém, tal como se pode observar, as crianças C13 e C16 foram as únicas que responderam negativamente (8,3%). Deste modo, revelou-se necessário interrogá-las acerca do motivo pelo qual estas duas crianças não tinham animais: Porque é que não tens um animal?". Pergunta à qual se obtiveram as seguintes respostas:

- “Não tenho uma quinta!” **(C13)**
- “Não tenho porque vou mudar de casa, mas a minha mãe já me disse que quando mudar vou ter!” **(C16)**

Pela resposta da criança C13 constata-se que esta criança associa a necessidade que o animal tem de espaço considerando que não deve estar confinado a um espaço pequeno podendo haver uma interligação entre o facto, desta criança, ter referido não gostar de animais com o facto de não ter animais. Quando confrontados estes dados com os fornecidos pela educadora cooperante, constata-se que a criança C13 habita num

apartamento, confirmando-se o possível motivo da resposta podendo haver aqui alguma evidência, por parte desta criança, relativa aos direitos dos animais. A criança C16 revelou que não tinha nenhum animal, comentando com entusiasmo e com a investigadora, que uma vez que ia mudar de casa em breve os pais já lhe tinham prometido que na nova casa poderá ter um animal. Ainda assim, questionaram-se estas duas crianças se apesar de não terem animais em casa conviviam com animais: Costumas estar com animais? A criança C13 não respondeu. Foi então necessário identificar os animais que as crianças diziam ter, colocando a questão: Que animal(is) tens?

- “Sim, a avó tem!” **(C16)**
- “E que animais é que a avó tem?” **(investigadora)**
- “Dois cães, um no quintal e outro dentro de casa.” **(C16)**
- “Costumas estar com eles?” **(investigadora)**
- “Sim, um chama-se Max e um chama-se Tejo.” **(C16)**

A mesma questão foi colocada às restantes crianças (tabela 6).

Tabela 6. “Que animal(is) tens?” (n=21)

Evidências	f**	%	Código das crianças
Cão	14	66,7	C1; C4; C5; C6; C8; C9; C10; C11; C14; C17 C20; C21; C23; C24
Gato	7	33,3	C2; C3; C8; C12; C19; C22; C21
Peixe	4	19	C2; C6; C18; C22
Galinhas	2	9,5	C6; C10
Pássaros	3	14,3	C6; C10; C17
Papagaios	1	4,8	C10
Hamster	1	4,8	C2
NS/NR*	1	4,8	C15
Total	32		

* Não sabe (NS)/Não responde(NR); ** As crianças indicaram mais do que um animal

Tal como se pode observar pela análise da Tabela 6, apura-se que o cão é o animal mais presente no seio familiar dos participantes (66,7%) uma vez que 14 crianças afirmam ter, pelo menos, um cão. Repare-se, ainda, que o gato é o segundo animal mais presente no seio familiar sendo, contudo, referido metade das vezes em comparação com o cão, isto é, por sete crianças (33,3%). Apenas as crianças C8 e C21 referem ter, simultaneamente, pelo menos um cão e um gato. Verifica-se que as crianças C6 e C10 foram as que mais animais mencionaram, quatro cada uma delas: C6 (cão, peixe, galinhas, pássaros) e a C10 (cão, galinhas, pássaros e papagaios). Ainda assim, observa-se que nem a criança C6 nem a C10 mencionaram gatos apesar de ser o segundo animal mais referido pelo grupo de

crianças. Por sua vez, a criança C2 que mencionou ter três animais distintos: gatos, peixe e hamster. Constata-se que os papagaios e o hamster foram mencionados exclusivamente por uma criança, C10 e C2, respetivamente. A criança C22 afirma ter um gato que reconhece como sendo dela, no entanto, é da avó como se pode constatar através da narrativa:

- “E gatos tens?” (**investigadora**)
- “Os meus pais não gostam!...uma vez quando eles abriram o portão um gato entrou e então soltaram o Pipoca [cão] para apanhar o gato.” (**C10**)
- “Tenho um gato na minha avó” (**C22**)
- “E moras com a tua avó?” (**investigadora**)
- “Não.” (**C22**)
- “Mas em tua casa tens um animal?” (**investigadora**)
- “Tenho peixes.” (**C22**)

Note-se, ainda, que todo o grupo é proveniente de um meio rural (Tabela 3), contudo, apenas as crianças C6 e C10 fizeram referências a animais como as galinhas e pássaros. Para além do tipo de espécies presentes na vida das crianças participantes também se pretendeu perceber com quantos indivíduos de cada espécie as crianças convivem. Esta informação está patente pela Tabela 7 que não inclui as crianças C7, C13, C15 e C16.

Tabela 7. Número total de animais por espécie no seio familiar das crianças (n=20)

Evidências	NT*	NT no seio familiar	Código das crianças
Cão	19	3	C4; C10
		2	C8
		1	C1; C5; C6; C9; C11; C14; C17; C20; C21; C23; C24,
Gato	14	1	C2; C8; C12; C19; C22; C21
		8	C3
		1	C6
Peixe	ND**	2	C18
		3	C22
		ND	C2
Galinhas	ND**	5	C6
		ND	C10
Pássaros	ND**	1	C6; C17
		ND	C10
Papagaios	ND**	ND	C10
Hamster	1	1	C2

* Número total de animais (NT); ** Número de animais Não Determinado (ND)

Analisando, com mais profundidade, o conteúdo das entrevistas quanto ao número total de animais no seio familiar por espécie, cuja organização da informação se encontra apresentada pela Tabela 7, contabiliza-se um total de 20 cães presentes na vida das crianças; 14 gatos; um hamster e um número indeterminado de peixes, galinhas, pássaros e papagaios.

As crianças C4 e C10 afirmam terem três cães cada, portanto, verifica-se que o número máximo de cães por criança no grupo em estudo é de três no seu seio familiar, sendo seguidas pela criança C8 que conta com dois cães no seu seio familiar. As restantes onze crianças referiram ter um cão (C1, C5; C6; C9; C11; C14; C17; C20; C21; C23; C24). Das 20 crianças questionadas, apenas seis delas (C2; C12; C19; C22; C3; C18) não têm cão.

- “Eu tinha dois cães e um gato e o gato morreu e o outro cão também já morreu!” **(C11)**
- “Então tinhas dois cães e um gato e agora só tens um cão, é isso?” **(investigadora)**
- “Sim.” **(C11)**

No que diz respeito ao número total de gatos existentes no seio familiar deste grupo, contabilizaram-se 14 gatos, pelo que as crianças C2, C8, C12, C19, C21 e C22 responderam ter um único gato em casa, ao passo que a criança C3 afirma ter agora oito gatos que se encontram na casa da avó. Ainda se constata que as crianças C8 e C21 são as únicas que referem conviver com um cão e um gato no seu lar.

- “Tenho 10 [gatos]. Olha já saíram dois gatinhos e ficaram lá oito!” **(C3)**

Das quatro crianças que afirmam ter peixes apenas uma não soube dizer o número de peixes que tinha. As restantes dizem ter entre um e três peixes.

- “Os peixinhos não sei quantos tenho, mas olha já tenho uma série deles! Tenho um que foi comprado, um minorquinha que quase nem se vê e fomos ao rio e pescámos minorcas que aqueles quase nem se viam quando nós fomos lavar o aquário!” **(C2)**

No que diz respeito aos animais da quinta foram somente mencionados pelas crianças C6 e C10, nomeadamente: galinhas, pássaros e papagaios. A criança C6 foi objetiva, informando tratar-se de um pássaro e cinco galinhas, enquanto a criança C10 não verbalizou o número de animais.

- “Muitos papagaios, galinhas!” **(C10)**

Dado o carácter flexível do tipo de entrevista aplicado, foi possível constatar a adequação da mesma ao contexto, dado que, por variados motivos, nem todas as crianças conseguiram dar respostas objetivas a todas as questões, contudo, também foi possível

recolher dados adicionais e pertinentes. Desse modo foi colocada a questão: O(s) teu(s) animal(is) tem um nome?

Pelas respostas dadas e cruzando com a Tabela 7 verifica-se que, a grande maioria dos animais de companhia têm um nome. Todos os cães referenciados, sem exceção, tinham nome. O mesmo acontece com os gatos, salvo a criança C3 que dado o número de gatos que possui - tratando-se de uma ninhada - só a gata da avó (progenitora) tinha um nome - Mónica. O único hamster do grupo, pertencente à criança C2 tem o nome de Tobias. Das crianças que partilharam ter peixes, exclusivamente a criança C18 informou de que os seus dois peixes se chamavam: Sílvia e Ricardi. Quanto às galinhas, os pássaros e os papagaios não têm nome.

A criança C21, como patente na tabela 6, responde ter um cão e um gato, contudo essa informação não se mostra conclusiva, quer pela informação física captada no momento da entrevista – pouco confiante - quer pelo conteúdo das respostas, nomeadamente quanto aos nomes.

- “Tenho um cão e um gato.” (C21)
- “E qual é o nome deles?” (investigadora)
- “Rocky” (C21)
- “O cão também se chama Rocky? Como o cão da Maria?” (investigadora)
- “Sim.” (C21)
- “E o gato?” (investigadora)
- “Chama-se...Maria!” (C21)

Pela análise desta narrativa pode estar subjacente que esta criança repete a informação dada à questão pela criança anterior. Dando continuidade ao objetivo pretendido, efetuou-se uma outra questão cujas respostas se encontram tratadas na tabela 8. Como se pretendia saber se as crianças atribuíam características aos animais colocou-se a questão: Como é que eles(s) é(são)?

Tabela 8. "Como é que ele(s) é(são)?" (n=20)

Categorias de análise		f**	%	Código das crianças
Caracterização Física	Cor/pêlo	14	70	C1; C4; C9; C12; C17; C24; C22; C14; C6; C23; C2; C5; C19; C18; C21
	Tamanho	10	50	C8; C6; C11; C20; C9; C17; C14; C23; C2; C5
	Raça	1	5	C1
	Idade (anos)	6	30	C8; C4; C24; C23; C10; C19
Acessórios		1	5	C5;
Locomoção		1	5	C10
NS/NR*		1	5	C3

*Não sabe (NS)/Não responde (NR) ;** As crianças indicaram mais do que uma resposta

Pelas respostas dadas, entende-se claramente que a tendência espontânea e geral das crianças é caracterizar fisicamente o animal dado que nenhuma criança referiu, pelo menos, uma característica psicológica, emocional ou comportamental que definisse o seu animal. Este resultado, numa perspetiva de entendimento do conceito de ser vivo, corrobora com a perspetiva de Jean Piaget (1929, citado por Margett & Witherington, 2011) quando considera que uma criança com 5 anos de idade ainda não desenvolveu um quadro conceitual suficientemente maduro para distinguir ser vivo e não vivo na sua dimensão física e psicológica. As crianças transmitiram segurança na informação que partilharam. Uma criança (C1) fez referência à raça do seu animal, tratando-se de um cão de raça labrador. Outra ainda identifica um acessório do animal para caracterizá-lo (C5).

- “A Kitty [cão] tem pelinho amarelo e tem uma coleira cor-de-rosa.” (C5)
- “É preto! [cão]” (C14)
- “Tem muitos pêlos (...) é branco e castanho um bocadinho! [cão]” (C17)
- “A Sacha é veloz! [cão]” (C10)

Mais do que uma criança referiu a idade do(s) seu(s) animal(is), porém, por diversas vezes, crianças revelaram fazer confusão entre a noção de tamanho e a noção de idade sendo necessário questioná-las novamente para entender a intencionalidade da sua resposta. Algumas crianças estabeleciam uma relação de proporcionalidade direta entre o tamanho e a idade.

- “O Fausto [cão] é deste tamanho e a Cacau é deste [fazendo gestos] ” (C8)
- “Então o Fausto é maior.” (investigadora)
- “O Fausto tem seis e a Cacau tem um.” (C8)
- “O Fausto tem seis anos e a Cacau um ano?” (investigadora)
- “Sim.” (C8)
- “Já é adulto!” (C24)
- “E em relação ao tamanho?” (Investigadora)
- “É pequeno!” (C24)
- “Se é um adulto então é grande!” (C20)

Dando continuidade à entrevista no sentido de perceber que tipo de relação as crianças estabelecem com os seus animais de companhia perguntou-se: Tu cuidas dele(s)? Como? Cujas respostas dadas foram tratadas em categorias de análise (Tabela 9):

Tabela 9. "Tu cuidas dele(s)? Como?" (n=20)

Categoria de análise	Subcategoria de análise	f**	%	Código das crianças
Cuidador	Alimentação	11	55	C1; C2; C4; C9; C17; C18; C19; C20; C22; C23; C24
Relação	Passear/brincar	6	30	C1; C4; C8; C14; C21; C23
	Dar carinho/festas	3	15	C4; C9; C14
	Vigiar/educar	2	10	C1; C5
Criança/adulto		4	20	C1; C11; C17; C18
Não pode		1	5	C10
RI*		3	15	C3; C6; C12

* Resposta inadequada (RI); ** As crianças indicaram mais do que uma resposta

No que diz respeito ao papel da criança enquanto cuidadora do(s) seu(s) animal(is) obteve-se uma diversidade de respostas que refletem perspectivas e noções distintas acerca do que é considerado o ato de cuidar. Também se começa a perceber os diferentes graus de proximidade criança/animal(is) e o seu nível de envolvimento da criança no cuidado com os mesmos.

Em primeiro lugar e analisando os dados da tabela 9 percebe-se que a maioria das crianças (55%) pensa de imediato no ato de alimentar quando se trata dos cuidados para com o(s) seu(s) animal(is) e ainda conforme foi perceptível ao longo do decorrer das entrevistas. Segue-se, representando 30% das crianças, aquelas que apontam a brincadeira e o passeio como segundo indicador de cuidado do seu animal.

- "Dou comida aos peixinhos, ao Tobias [hamster] meto-lhe queijo de manhã e ponho a saqueta à Joana [gato]!" (C2)

Curiosamente, verificou-se que duas crianças (C1 e C5) disseram que cuidavam quando ajudam a vigiar e/ou educar o animal.

- "E depois quando ele se porta mal tem um castigo. Sabes qual é?" (C1)

- "Não, mas gostava de saber." (investigadora)

- "Prender à coleira." (C1)

- "Eu tomo conta dela a ver se ela vai para o tapete porque a mãe diz que a Kitty [cão] não pode ir para o tapete porque senão o tapete fica a cheirar a cão!" (C5)

Na narrativa anterior está patente a relação entre a criança e o animal. Algumas crianças (20%) remeteram essa responsabilidade para os pais e/ou avós ou referem que colaboram com eles (C1, C11, C17, C18). É interessante constatar que a criança C10, apesar de ser uma das crianças que anteriormente informou ter mais animais e, aparentemente conhecê-los bem, refere não poder cuidar deles, sendo esta uma tarefa dos pais.

- “É o papá e a mamã!” (C11)
- “Vou buscar a comida com o avô e dou a comida com ele!” (C17)
- “Os meus pais não me deixam [num tom desiludido/chateado]” (C10)

Três crianças (C3, C6, C12) deram respostas consideradas inadequadas e que transparecem uma relação criança-animal bastante distante e pouco cúmplice. Note-se que, tal como a criança C10, a criança C6 aqui referida também referiu muitos animais, inclusive animais da quinta.

Relativamente aos cuidados as crianças deram diferentes respostas.

- “Sim, mas sabes que quando estas a tocar nalgum gato tens que lavar sempre as mãos!” (C3)
- “O que fazes para cuidar dele?” (investigadora)
- “Vou dar a volta” (C6)
- “Dar uma volta fora de casa?” (investigadora)
- “Não” (C6)
- “Onde das voltinhas com ele?” (investigadora)
- “À volta da casota...é uma casa!” (C6)
- “E ele está preso à corrente?” (investigadora)
- “Sim.” (C6)
- “E está sempre preso?” (investigadora)
- “Sim!” (C6)
- “Nunca o soltas?” (investigadora)
- “Não. Só o meu pai!” (C6)
- “Ela deixa que toques nela?” (investigadora)
- “Não” (C12)
- “Então o quê que ela faz? Foge?” (investigadora)
- “Morde-me!” (C12)

Nestas narrativas está presente o tipo de relação que as crianças C6 e C12 têm com os seus animais revelando-se uma relação distante onde se identificam alguns receios da criança C12 que podem ser condicionados pelos princípios ou experiências dos pais.

Tabela 10. “Onde é que ele(s) dorme(em)?” (n=20)

Categorias de análise		F	%	Código das crianças
Exterior	Casota	4	20	C6; C14; C17; C20
	Canil	3	15	C4; C8; C10
	No quintal/jardim	3	15	C12; C9, C3
Interior	Cozinha	1	5	C24
	Aquário	1	5	C18;
	Quarto	2	10	C23; C19
	Sala	1	5	C21
	Indeterminado	3	15	C2, C22, C5
RI*		2	10	C1, C11

* Resposta inadequada

Quando questionadas relativamente aos locais onde dormem os seus animais constata-se, observando as respostas tratadas na Tabela 10 alusivas à questão “Onde é que ele(s) dorme(em)”, que 50% dos animais referidos, dormem no exterior, contudo, em condições distintas. Quatro crianças (C6, C14, C17, C20) afirmam que o seu animal dorme numa casota, ao passo que três crianças (C4, C8, C10) apontam para um canil. São os casos assinalados pela criança C8 que tem dois cães e as crianças C4 e C10 que têm cada uma delas três cães.

As crianças C3, C9 e C12 referem que o seu animal dorme no exterior. Não obstante, importa referir que as crianças C3 e C12 fazem referência aos seus gatos contrariamente à criança C9 que se refere a um cão.

- “Fica sempre no jardim [gato]!” **(C12)**
- “Fica no quintal debaixo da mesa[cão]!” **(C9)**
- “Todos dormem com um cobertor e umas almofadas, mas num canil todo quentinho e ponho sempre uma toalha para não entrar frio ... tem assim uma rampa para eles descerem quando é de manhã!” **(C4)**

O estudo anteriormente mencionado de Geerdt, Van de Walle e LoBue (2015) que além de defender que a presença de um animal na vida da criança facilita o desenvolvimento de uma representação mais sofisticada e inclusiva dos animais, estabelece uma relação direta entre o número de oportunidades de conviver com o seu animal e o tipo de animais de estimação definidos por eles. Verifica-se que os resultados do estudo corroboram, em grande parte, com os dados até então recolhidos. Analisando os dados das crianças que dizem que o seu animal dorme no exterior (casota, canil e jardim/quintal, constata-se, de facto, um distanciamento geral na relação criança-animal. Pela narrativa da criança C6 - resposta à questão anterior alusiva aos cuidados (Tabela 9) - que o seu cão está preso uma corrente e que não é habitual interagir com o mesmo sem a presença de um adulto e, inclusive, que não participa nos cuidados do mesmo. As crianças C17 e C20, na questão anterior apenas referem o cuidado da alimentação e, no caso da criança C17, informa ainda que o cuidado é realizado em colaboração com o adulto (avô). A criança C10 refere não poder participar nos cuidados dos seus animais, relembra-se que esta criança para além de animais da quinta, tem três cães (Tabela 7). As crianças C3 e C12, como se constata pelas narrativas acima transcritas com base na análise da Tabela 9 não

convivem com o(s) seu(s) animal(is) e até que a criança C12 manifesta algum receio. As informações físicas transmitidas ao longo da entrevista também confirmam este distanciamento. A criança C9 apesar de falar com carinho do seu animal, esta não transparece a existência de muita cumplicidade e alguma distância, é uma criança pouco confiante. A criança C8, cujos dois cães dormem num canil, apenas refere, pela Tabela 9, que brinca e passeia com os seus animais, podendo aqui estar reforçado uma relação que preza a interação e cumplicidade criança-animal. Esse entusiasmo foi perceptível ao longo da entrevista, para além dos conhecimentos sobre os seus animais. Quanto à criança C4 destaca-se que apesar de afirmar que os seus animais (três cães) dormem no exterior (canil), refere, ainda, três tipos de cuidados (Tabela 9) passando pelo carinho, brincadeira e alimentação. Como tal, verifica-se de facto uma tendência para um afastamento na relação criança-animal quando se trata de animais “fora de casa” considerados animais não domésticos segundo os autores. Ainda assim, as crianças C8 e C4 que informam ter os animais num canil revelam uma relação bastante próxima e estarem envolvidas na vida dos seus animais. Tanto as crianças C8 e C4 são muito seguras de si próprias.

Na narrativa da C4 está patente os cuidados que esta criança revela ter com os seus animais. As necessidades e condições de vida do animal, reconhecidas pela criança, como por exemplo, quanto ao frio e ao conforto, são comportamentos reveladores de empatia por parte desta criança e segundo Eisenberg e Strayer (1989, referidos por Myers et al., 2004), centrar-se nas necessidades do outro é a primeira componente do ato de cuidar o que também se verifica com a criança C4 através da análise da tabela 9.

Das restantes crianças, 40%, afirmam que os seus animais, devido a algumas regras e condicionantes do seu lar, podem dormir no interior, sendo considerados animais domésticos “familiares” (Geerdts et al., 2015). Destacam-se duas crianças (C19 e C23) que afirmam que os seus respetivos animais podem dormir no quarto. A criança C19 tem uma gata e a criança C23 tem uma cadela de porte pequeno.

Surpreendentemente, duas crianças ficaram confusas com a pergunta considerando que o seu animal não dormia. A criança C1 está convencida que o seu cão não dorme. A investigadora teve o cuidado de voltar a questioná-la, mas a criança voltou a

referir que o seu cão não dormia. A criança C11 ficou surpresa com a pergunta e respondeu de forma pouco segura.

- “Não dorme, faz asneiras!” **(C1)**
- “Que asneiras é que ele faz?” **(investigadora)**
- “Faz buracos, faz cócó no jardim e depois põe o cheiro nos vizinhos!” **(C1)**
- “Ele agora não dorme...ele fica lá, ali fora! Eu não sei se ele dorme!” **(C11)**

Pela análise destas narrativas constata-se uma consciência incompleta no que concerne à dimensão do animal enquanto ser vivo dotado de necessidades, inclusive, de descanso. Também se entende que, possivelmente, as crianças C1 e C11 nunca tiveram oportunidade de observar o(s) seu(s) animal(ais) de companhia a dormir podendo ser revelador de uma relação ainda assim distante.

Voltando ao âmbito dos cuidados na relação criança/animal foi colocada a questão: O quê que gosta(am) de fazer? (Tabela 11)

Tabela 11. "O quê que gosta(am) de fazer?" (n=20)

Categoria de análise	Subcategoria de análise	f*	%	Código das crianças
Cuidar	Alimentação	4	20	C4; C12; C17; C20
Relação	Brincadeira/passeio	16	80	C1; C4; C5; C6; C8; C9; C10; C11; C14; C17; C18; C20; C21; C22; C23; C24;
	Festas/carinho	3	15	C2; C3; C19
	Roer	1	5	C4
	Muita coisa	1	5	C1

* As crianças indicaram mais do que uma resposta

Analisando a Tabela 11 verifica-se, de imediato, que de acordo com 80% das crianças entrevistadas, o ato de brincar/passear destaca-se como favorito, quer na perspectiva do animal, quer na relação criança-animal. De facto, ao longo das entrevistas foi possível perceber que as respostas dadas eram tanto na perspectiva do animal como na relação criança-animal. Revelou-se um pouco ambíguo refletindo, contudo, o grau de proximidade/cumplicidade existente na relação criança-animal e o conhecimento do seu animal.

- “Brinco com eles, ponho os dedos na água e depois eles chupam a ver se é bolinhas!” **(C18)**
- “Eles brincam às lutas!” **(C8)**
- “A Kika gosta de roer paus, a Mimi gosta de roer bolas e o Fix só gosta de comer!” **(C4)**
- “Gosta de brincar, gosta de passear...gosta, gosta de muita coisa!” **(C1)**

Em suma e avaliando a globalidade do conteúdo das entrevistas adivinha-se um grupo que, maioritariamente, revela um interesse significativo pelos animais apresentando, na verdade, uma amostra considerável de animais de companhia. É ainda perceptível que existem diferentes perspetivas acerca da posição do animal no seio familiar e que por sua vez e aparentemente, se reflete no grau de envolvimento da criança e caracteriza a relação criança-animal. Quanto à avaliação da consciência do animal enquanto ser vivo dotado de personalidade e sensibilidade foi possível constatar que alguns elementos do grupo revelam alguma sensibilidade nesse sentido. Partindo de evidências entre a associação entre a preocupação com os animais e os direitos dos animais, constata-se pela narrativa das crianças que existe uma preocupação com o bem-estar animal.

Apesar da intenção de realizar entrevista com as 24 crianças tal não foi possível sendo que nem todas as crianças participaram na totalidade da entrevista. Desde logo a criança C7, apesar de várias tentativas, mostrou-se desinteressada e incomodada com o facto de estar a ser entrevistada optando por não responder a nenhuma questão afastando-se e fugindo. Em diferentes momentos tentou-se uma nova abordagem, porém a criança nunca revelou interesse. A criança C15, devido ao atraso global do seu desenvolvimento, apenas conseguiu entender e responder às primeiras duas perguntas (Tabela 3 e 4). Estas crianças (C7 e C15), como referido na caracterização dos participantes, requerem de necessidades especiais diferenciadas, portanto, a realização das entrevistas com os mesmos acabou por ser inconclusiva.

4.2 Tarefas

4.2.1 “Os nossos animais”

No dia 23 de outubro de 2017 iniciou-se a segunda tarefa do estudo no seguimento das entrevistas realizadas com cada uma das crianças. Participaram 22 crianças nesta atividade dado que as crianças C21 e C15 não estavam presentes neste dia e a criança C7 (criança sinalizada com NEE) não colaborou, não tendo revelado interesse em participar no diálogo, preferindo permanecer no exterior. O diálogo estabelecido entre a investigadora

e as crianças pretendeu consolidar a informação reunida durante as entrevistas e possibilitar a partilha dessa informação com, e entre as crianças, dando assim início à temática em questão. Durante o diálogo as crianças puderam expressar-se democraticamente revelando conhecimentos e valores.

A atividade desenrolou-se com as crianças organizadas em dois grupos (figura 26 e 27). A investigadora deu início ao momento interrogando as crianças: “Há uns dias falei com cada um dos meninos, fiz uma entrevista. Vocês lembram-se do quê que eu vos perguntei?” e no seguimento da pergunta colocada, a investigadora obteve respostas imediatas, confiantes e seguras por parte da grande maioria do grupo que respondeu com entusiasmo.

- “Se nós tomávamos conta deles!” **(C8)**
- “Dos cães!” **(C20)**
- “Dos cães e dos gatos!” **(C1)**
- “Do nome!” **(C16)**
- “Dar-lhe água!” **(C20)**
- “Sobre animais!” **(C9)**
- “Os animais que temos em casa!” **(C4)**
- “Eu também trato dos meus gatinhos!” **(C3)**

Estas narrativas confirmam os dados recolhidos durante as entrevistas. O diálogo foi depois conduzido abordando, de forma geral, as diferentes perguntas da entrevista e prosseguiu conferindo com todas as crianças quanto à pertença, ou não, de um animal de companhia, assim como, o nome dos mesmos. Como resultado deste diálogo foi possível constatar coerência entre os dados recolhidos nas entrevistas e as afirmações dadas no momento pelas crianças. Destaca-se a resposta da criança C13 que confirma não ter animais de companhia e a resposta da criança C12 que não consegue tocar na sua gata. A criança C8 também partilhou informação que não tinha referido ao longo da entrevista.

- “Tu não consegues tocar nela, pois não?” **(investigadora)**
- “Não!” **(C12)**
- “Tem um cão chamado cacau!” **(investigadora)**
- “Não é um cão!” **(C8)**
- “É uma cadela, desculpa, a Cacau!” **(investigadora)**
- “E também tenho galinhas e patos e galos!” **(C8)**

Aqui surgem mais dois animais. A criança C8 refere agora mais dois animais (patos e galos) que não tinha referido durante as entrevistas.



Figura 26. Diálogo com o primeiro grupo



Figura 27. Diálogo com o segundo grupo

Depois de efetuada a síntese quanto à pertença de animais de companhia, a investigadora interrogou sobre a vontade das crianças em poderem trazer o(s) seu(s) animal(is) para a escola e desafiando-as a fazê-lo. A resposta do grupo foi positiva, contudo, nada ficou determinado, naquele momento, visto depender da colaboração dos respetivos encarregados de educação que só posteriormente tiveram conhecimento da iniciativa.

De seguida, recorrendo ao computador, a investigadora partilhou com cada um dos grupos um vídeo e fotografias pessoais apresentando, por sua vez, os seus animais de companhia e respetivas histórias, focando e sensibilizando quanto à questão do abandono/adoção. Durante a atividade ambos os grupos revelaram um interesse significativo e acompanharam atentamente o vídeo realizado pela investigadora (Figura 28).

- “Eu agora vou apresentar-vos os meus animais: Os meus cavalinhos, os meus gatos e os meus cães. A minha Indie, o meu Sushi e a minha Gucci eram todos cães abandonados que eu adotei!” **(investigadora)**



Figura 28. Captura vídeo

- “A minha Violeta estava abandonada no caixote do lixo!” **(C23)**

Este aspeto já tinha sido abordado pela criança C23 que, quando entrevistada, já tinha abordado de forma espontânea a questão do abandono quando explicou a chegada da cadela a sua casa, porém, não tinha comunicado pormenores como revelou nesta primeira atividade.

As crianças passaram a conhecer os animais da investigadora.

4.2.2 O *dossier* “Os nossos amigos especiais”

No dia 6 de novembro de 2017 foi apresentado ao grupo o *dossier* organizado pela investigadora e intitulado “Os nossos amigos especiais”. Nesta data estiveram presentes as 24 crianças que constituem o grupo. Este *dossier* representa um dos instrumentos de recolha de dados do estudo que posteriormente foi sujeito a uma análise de conteúdo.

Num primeiro momento mostrou-se ao grupo o que era pretendido, servindo como exemplo, o primeiro registo pessoal realizado pela investigadora (Figura 29). Num segundo momento prosseguiu-se, recorrendo a um sorteio, com a determinação da ordem pela qual o *dossier* iria circular pelas casas de todas as crianças (Figura 30). O resultado da sequência ficou afixado à entrada da sala no suporte em forma de cão (Figura 31).



Figura 29. Apresentação do registo da investigadora (1º registo)



Figura 30. Processo de determinação da ordem



Figura 31. Suporte de apoio para acompanhar da circulação do dossier

Após 14 dias da apresentação do *dossier*, dia 20 de novembro de 2017, promoveu-se um momento de grande grupo de visualização do *dossier* com o intuito de acompanhar a circulação deste, permitindo fazer um ponto da situação e partilhar com o grupo de

crianças alguns dos registos já realizados. Até aquele dia já estavam anexados os registos de quatro crianças: C1, C2, C11 e C23. A criança C2 (Figura 32) e C23 (Figura 33) já tinham anexado um vídeo para além do suporte em papel.

Analisando esses registos verificou-se um envolvimento significativo dos encarregados de educação a diversos níveis. Os registos deixavam transparecer uma preocupação e sensibilidade no tipo de informação que pretendiam passar assim como uma participação ativa das crianças e dos animais nos vídeos. No vídeo da criança C2 o encarregado de educação (EC2) orientou o diálogo apoiando o seu educando, ao passo que a criança C23 optou por um monólogo mostrando-se muito à vontade e confiante na mensagem que deseja transmitir.



Figura 32. Captura de vídeo da criança C2 com a sua gata e com o seu hamster

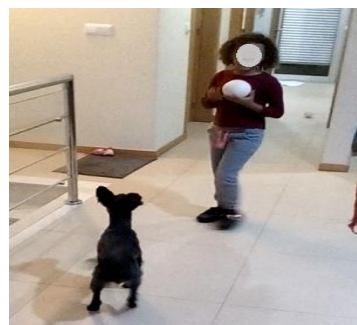


Figura 33. Captura de vídeo da criança C23 com a sua cadela

Pela análise dos vídeos confirma-se a informação dada por estas crianças na entrevista. A criança C2 que afirmou ter um gato e um hamster e a C23 que afirmou ter um cão. Nos diálogos dos encarregados de educação percebe-se uma preocupação relativamente aos cuidados a ter com os animais.

- “Onde é que ela gosta muito de dormir? Queres mostrar? O que é isso?” **(EC2)**
- “No pouf!” **(C2)**
- “E quem mais temos?” **(EC2)**
- “O Tobias! O Tobias é meiguinho, fofinho e é um balofo!” **(C2)**
- “Mostra o quê que ele come!” **(EC2)**
- “Ele come barrinhas das que ele gosta e ele adora a lã dentro do cogumelo dele que é onde ele dorme!” **(C2)**
- “Esta é a minha cadela toda preta como vocês sabem!” **(C23)**
- “E o jogo mais preferido dela, que também é o dos rapazes, tentem adivinhar! Isso...é o futebol!” **(C23)**
- “Vocês sabem que não podem deixar muitos dias uma água para os vossos cães ou gatos...ou animais muitos dias porque senão fica porca e eles podem morrer. Então pode

deixar dois dias ou três dias a água só que mais dias do que isso, ou quatro ou cinco não! Mas eu só deixo dois dias a água e a ração podem deixar o tempo que quiserem...ok?” (C23)

Nestas narrativas estão patentes, quer os cuidados, quer a relação próxima criança-animal. Todas as crianças presentes manifestaram um forte interesse e curiosidade na visualização dos registos prestando a devida atenção. Os registos partilhados refletiam a relação criança/animal muito cúmplice e próxima. As crianças eram cuidadoras dos seus animais. Ambas as crianças, na realização das entrevistas, destacaram-se pelo conhecimento, cumplicidade e afeto com que falavam dos seus animais. Estas constatações corroboram com Thompson e Gullone (2003) quando defendem que desenvolver um forte vínculo com um animal, contribui provavelmente para maiores níveis de empatia na relação que estabelece com o mesmo.

4.2.3 “Os nossos amigos vêm à escola”

Como anteriormente mencionado, as visitas à sala das crianças dos seus animais aconteceram em função da disponibilidade dos encarregados de educação, não podendo ser planificadas com antecedência. Depois de lançar o desafio contou-se com a participação dos animais de três crianças e respetivos encarregados de educação, nomeadamente das crianças C2, C4 e C23.

A criança C4, espontânea e inesperadamente, levou para a sala a sua tartaruga de estimação de nome Arco-Íris (figura 34) logo após a abordagem realizada através das entrevistas e antes do desafio ser lançado. A Arco-Íris esteve presente no centro da mesa já no decorrer da tarefa – “Os nossos animais”. A criança C4 partilhou com as restantes crianças algumas informações alusivas aos cuidados específicos que tinha com a sua tartaruga passando pelo tipo de alimentação (camarões secos), pela questão da hibernação e por questões de higiene referindo que é habitual escovar-lhe a carapaça com uma escova dos dentes, demonstrando ter conhecimentos alargados associados aos cuidados a ter com o animal. Quanto à relação criança/animal (figura 35) constatou-se e foi observado por todas as crianças, as características físicas do animal. Foi possível verificar que nem todas as crianças revelaram o mesmo à vontade, a mesma consciência e a mesma sensibilidade na sua manipulação. A maioria das crianças que, por livre vontade, desejou pegar na Arco-

íris estranhou a sensação de toque preocupando-se em não a deixar cair e entregá-la delicadamente, revelando consciência dos cuidados a ter com o animal, ao passo que outras, como o caso da criança C12, se limitaram a afastar as mãos estando a investigadora prevenida com as suas por baixo para não a deixar cair. Esta criança (C12) no momento das entrevistas não revelou muito entusiasmo relativamente à temática e percebeu-se uma distância entre ela e o seu animal (uma gata) referindo até mesmo que a sua gata lhe morde.



Figura 34. Criança C4 e a sua tartaruga Arco-íris



Figura 35. Observação e toque na Arco-íris

No dia 26 de outubro de 2017 conhecemos a Mimi, uma cadela lavradora pertencente à criança C4. Esta visita também não foi planeada com antecedência. Num primeiro momento, sentamos todas as crianças no chão e em círculo, de modo a que todos pudessem observar adequadamente a Mimi e para que esta se familiarize como grupo (figura 36). A criança, muito brevemente, apresentou-a e convidamos uma a uma cada criança para fazer uma festa ao animal. Todas as crianças participaram devidamente, inclusive as crianças C7 e C15 que anteriormente não queriam participar. A única criança que não quis participar foi a criança C13 sem que emitisse qualquer justificação ou comentário da parte da mesma. Foi possível observar que a criança C10, apesar de segundo os dados recolhidos nas entrevistas ser a criança com mais animais de estimação, participou na atividade mas revelando algum receio. Note-se que já nas entrevistas se constatou algum distanciamento na relação criança C10 e os seus animais, nomeadamente pelo impedimento dos pais em participar nos cuidados dos mesmos. Prevaleceu claramente o entusiasmo, o interesse e o carinho por parte do grande grupo.

- Enquanto se levanta afirma: “Eu não tenho medo!” **(C10)**
- Quando se aproxima do animal e sem nenhum motivo aparente: “Ai... vê lá se não me mordes!” **(C10)**
- “Ela é fofinha, até a professora disse!” **(C1)**



Figura 36. Interação das crianças com a cadela Mimi

No dia 7 de novembro de 2017 conhecemos a Joana, a gata da criança C2. Seguiu-se o mesmo procedimento aquando da visita anterior. Constatou-se que a criança C2 se revela muito cuidadosa para com os seus animais e voltou a referir todos os cuidados que tem para com a sua gata. A gata Joana veio numa transportadora apropriada e trazia uma placa de identificação na coleira (figura 37) o que se revelou uma observação interessante para o grupo e contribuindo para enriquecer o conteúdo da visita no que tange aos cuidados de segurança.

- “A Joana traz uma plaquinha na coleira! Para que serve?” [interrogando a criança C2] **(investigadora)**
- “É para quando ela vai passear para o jardim, saberem que ela é nossa e não se perder!” **(C2)**
- “E o que está escrito?” **(investigadora)**
- “Joana e o número do telefone da mamã para ligar” **(C2)**

Na interação em grande grupo constatou-se que a criança C9 revelou medo de gatos, não se pronunciou e afastou-se na sua vez. De acordo com a entrevista a criança C9 não tem gatos. A investigadora interrogou-a acerca do seu medo, mas esta não respondeu. A criança C13 também voltou a não interagir com o animal apesar da insistência e tentativa da investigadora. A criança C15 estava muito sorridente com a presença da gata fazendo-lhe imensos carinhos e afirmou repetidamente:

- “Eu gosto de gatos!” **(C15)**
- “Eu trato muito bem dos gatinhos!” **(C1)**



Figura 37. Interação das crianças com a gata

O dia 9 de novembro de 2017 foi dia de apresentação da Violeta, cadela da criança C23. Mais uma vez a visita não foi planeada, como tal, esta decorreu no ginásio - local onde se encontrava o grupo quando a C23 chegou acompanhada. A Violeta foi apresentada às restantes crianças e puderam fazer-lhe uma festa (figura 38). A criança C13, como habitual, escondeu-se atrás do colega para evitar tocar na cadela e a criança C9 também colocou as mãos atrás das costas revelando não querer interagir com a Violeta. A criança C10 abordou a Violeta e por livre iniciativa fez-lhe festas. A criança C10 estava mais confiante do que na visita anterior com a cadela Mini, como tal talvez o porte do animal seja um fator condicionante para a criança.

Observa-se a existência de uma ligação e cumplicidade muito grande entre a criança C23 e o seu animal que, por sua vez, já tinha sido perceptível nos vídeos apresentados do *dossier*. A cadela estava um pouco assustada e apenas olhava para a criança C23. Isto também foi perceptível por parte das restantes crianças:

- “Ela tem medo!” **(C23)**
- “O coração da Violeta está tum-tum-tum-tum-tum!” **(Educadora cooperante)**
- “Ela está a pedir colinho à C23 e sempre mimiños!” **(C1)**
- “Ela está a querer dizer assim: protege-me C23, protege-me!” **(Educadora cooperante)**

Nestas narrativas é bem visível o relacionamento e o afeto entre a criança C23 e o seu animal. A criança C23 reconhece comportamentos reveladores de medo por parte do seu animal e a criança C1 observa e comunica que o animal, através do seu olhar e comportamentos, está a solicitar abrigo e segurança à sua dona (C23). Para encerrar a visita a criança C23 mostrou ao grupo umas habilidades de educativas que esta realiza com o seu animal (figura 39) e as outras crianças bateram palmas.

- “Ela obedece-me!” (C23)
- “Violeta, senta-te!” (C23)



Figura 38. Apresentação da cadela Violeta



Figura 39. Momento educativo entre a criança C23 e o seu animal

Destas quatro visitas efetuadas pode-se constatar que as crianças C2, C4 e C23 estabelecem uma relação próxima de cumplicidade e proteção com o seu animal revelando estar a par de todos os cuidados. Os resultados corroboram com as informações recolhidas nas entrevistas e consolidam, no caso da criança C2 e C23, os resultados do estudo de Geerds et al. (2015) que estabelecem uma relação entre o tipo de animais domésticos “familiares” e o número de oportunidades de se relacionarem, reforçando o vínculo criança-animal. A criança C4, como anteriormente referido, apesar de não ir ao encontro dos resultados do estudo revela, no que diz respeito aos cuidados, tanto conhecimento e envolvimento nos cuidados quanto as crianças C2 e C23.

Ainda nesse sentido e quanto às três crianças em questão, é de denotar a forma positiva, moralmente correta e equilibrada com que estas crianças, em particular também se relacionam com os seus pares, confirmando os resultados do estudo de McPhedran (2009), quando afirma que existe uma “transferência” entre comportamentos, isto é, cruzando ainda os dados com os resultados do estudo de Daly e Morton (citado por Endenburg & van Lith, 2011) que revela que as crianças que têm uma atitude positiva em relação aos animais são mais empáticas do que aquelas que têm uma atitude negativa ou menos positiva.

4.2.4 “Cão rafeiro”

No dia 24 de outubro de 2017 a investigadora apresentou e explorou com o grupo a obra intitulada “Cão Rafeiro” (anexo II). Como já foi referido a história retrata o dia-a-dia de um cão abandonado, as dificuldades e os desafios que vai encontrando e os seus sentimentos até o seu caminho se cruzar com uma jovem por quem será adotado e com quem será feliz. Uma breve abordagem a esta temática já tinha sido efetuada aquando da primeira tarefa quando a investigadora fez referência às histórias de vida dos seus cães, porém não tinha sido aprofundada esta problemática.

- “Como é que vocês se sentiriam se, como o Picasso, agora saíssem do jardim e não soubessem para onde ir, onde iriam dormir hoje e nem saberiam se iriam comer até amanhã? Já imaginaram?” **(investigadora)**
- “E sozinho!” **(C1)**
- “Ainda por cima sozinho, sem ninguém para o apoiar!” **(investigadora)**
- “E só tem casca de banana para comer [olhando para a ilustração] **(C17)**
- “A barriga dele está tão vazia que tem de comer o que houver!” **(investigadora)**
- “E agora se vocês adotassem um cãozinho da rua quais seriam os primeiros cuidados que teriam com ele ao chegar a casa?” **(investigadora)**
- “Dar banho!” **(C1)**
- “Dar comida!” **(grupo)**
- “Dar água!” **(grupo)**
- “Dar-lhe um ninho!” **(C4)**
- “E falta uma coisa importante! Sabem o que é? Dar-lhe um nome!” **(investigadora)**

Avaliando a atenção e o envolvimento do grupo ao longo da leitura considera-se que a tarefa foi bem-sucedida. A investigadora teve sempre uma preocupação maior em incentivar as crianças a colocarem-se na situação do animal e a refletir sobre o que sentiriam nas mesmas condições. A leitura da obra foi calma e prolongada de modo a dar espaço para momentos de reflexão dos assuntos. Ao longo da leitura a investigadora interrogou as crianças: “Vamos ver o que acontece a seguir? Será que vai aparecer alguém na sua vida para ajudá-lo?” às quais respondiam com bastante entusiasmo e vontade de saber como iria terminar a história do nosso cão rafeiro. Quando o cão rafeiro acabou por ser adotado, foram discutidos os primeiros cuidados a prestar aos animais, que ainda não tinha nome. As crianças opinaram e sugeriram muitas ideias manifestando empatia e altruísmo para com a personagem da história. Foi uma leitura dinâmica, significativa e ao longo da qual todos os presentes, sem exceção, demonstraram simpatia.

4.2.5 “O meu fantoche, o meu cão rafeiro”

Nos dias 6 e 7 de novembro de 2017 e no seguimento da leitura da obra “Cão Rafeiro” procedeu-se à confecção individual, por parte de cada criança, de um fantoche inspirado na personagem da obra. Como tal, cada criança idealizou e criou, ao seu gosto, o seu cão rafeiro. Todas as crianças, sem exceção, construíram o seu fantoche com o apoio da investigadora (figura 40).

Foi possível observar que algumas crianças que tinham um cão tiveram alguma dificuldade em não pensar no seu animal na criação do fantoche, procurando características semelhantes, por mais que a investigadora reforçasse a ideia de que não era para representarem o seu animal. As meias que foram trazidas para o efeito apresentavam padrões variados e originais e no final nenhum fantoche se parecia (figura 41). Posteriormente, fora do âmbito da tarefa e às vezes nos intervalos, as crianças pediam à investigadora autorização para utilizar o seu fantoche e, em pequenos grupos, dramatizavam livremente.



Figura 40. Criança C15 a confeccionar o seu fantoche



Figura 41. Exposição de alguns fantoches na entrada da sala

Porém, no dia 8 de novembro de 2017, logo após a conclusão da realização dos fantoches proporcionou-se na área da biblioteca e recorrendo ao fantocheiro um momento de dramatização que consistiu na apresentação do seu cão rafeiro. Para o efeito a investigadora iniciou a dramatização com o Picasso - fantoche que acompanhou a leitura do cão rafeiro na representação do cão rafeiro da história.

- “O meu nome é Picasso, sou um cão rafeiro e fui adotado há pouco tempo, vocês lembram-se da minha história?” (**investigadora**)
- “Sim!” (**grupo**)
- “Eu estava na rua...muito?” (**investigadora**)
- “Triste/sozinho” (**grupo**)
- “E com muita?” (**investigadora**)
- “Fome!” (**grupo**)
- “E sabem do quê que eu não gosto nada?” (**investigadora**)
- “De ser abandonado!” (**C18**)
- “Também, mas também quando fico sozinho em casa muito tempo!” (**investigadora**)

Nesta narrativa está patente que as crianças se preocupam com os cuidados com os animais na necessidade de alimentação e na necessidade de ter uma habitação.

Seguidamente as crianças foram convidadas a, de livre vontade, apresentar o seu cão rafeiro e não uma imposição de modo a não se tornar muito repetitivo. Como tal nem todas as crianças o apresentaram, mas todas assistiram (figura 42). A atividade foi realizada com dois grupos para que as crianças permanecessem confortáveis devido ao espaço restrito.

- “Eu gosto muito dos meus donos, eles fazem-me miminhos e brincam comigo!” (**C1**)
- “Gosto de correr à volta do meu quintal quando o meu dono me assusta a brincar!” (**C4**)
- “Gosta de comer bolachas!” (**C9**)
- “Gosta da dona” (**C19**)

Nestas narrativas as três primeiras crianças C1, C4 e C19, como vem sendo habitual, tendem a participar com regularidade e de forma expansiva em todas as tarefas apesar da permanente consciência e atenção por parte da estagiária em deixar igual oportunidade a todas as crianças. Curiosamente, até então, pode afirmar-se que estas crianças que se destacam nesse sentido, transparecem, até então, estabelecer uma relação próxima e cúmplice com o(s) seu(s) animal(is) – C1, C4, C8, C10, C19 e C23.



Figura 42. Dramatização da criança C23



Figura 43. Final da dramatização

4.2.6 “Amélia quer um cão”

No dia 20 de novembro de 2017 a investigadora apresentou e explorou com o grupo de crianças a obra intitulada “Amélia quer um cão” (anexo III) introduzindo assim uma nova abordagem com o objetivo de destacar as necessidades específicas de diferentes animais e o facto destas mesmas terem de ser satisfeitas para que o animal, selvagem ou doméstico, possa viver e ser feliz. A tarefa foi bem-sucedida, o grupo de crianças esteve verdadeiramente envolvido na leitura (figura 44) não hesitando em responder e participar. Estavam presentes nesse dia 22 crianças, inclusive a criança C7, que se revelou particularmente atenta e motivada com a leitura e, posteriormente, explorou autonomamente o livro durante um tempo significativo (figura 45).

- “Açam boa ideia?” (**investigadora**)
- “Não!” (**grupo**)
- “Tinha de construir um celeiro (...) mas a Virginie trata muito bem dos seus cavalos!” (**C1**)
- “Uma águia é muito perigosa!” (**C4**)
- “Os elefantes estão na selva!” (**C18**)
- “Não podemos ter um elefante porque é muito grande e parte tudo!” (**C1**)
- “Ela precisa de água para nadar!” (**C17**)
- “Tem muitos animais de brincar porque não pode ter verdadeiros!” (**C10**)
- “Onde vai arranjar o cão, a Amélia?” (**C1**)
- “Acho que deve ir ao canil adotar um!” (**investigadora**)



Figura 44. Leitura da obra em grande grupo



Figura 45. Criança C7 a explorar o livro

4.2.7 “Direitos da Criança e do Animal”

No dia 20 de novembro de 2017 e no seguimento da apresentação da obra “Amélia quer um cão!” deu-se início à sensibilização dos direitos das crianças e dos animais,

estabelecendo uma ponte entre os mesmos (figuras 46, 47 e 48). Apenas a criança C15 estava ausente neste dia.

A tarefa foi bem-sucedida e a investigadora pôde contar com a participação das crianças. Quando ainda se abordavam os direitos das crianças, nomeadamente quanto ao direito à amizade e confiança.

- “Há meninos que perderam os cães e depois têm saudades dos cães!” (C10)

De seguida prosseguiu-se com a sensibilização aos direitos dos animais.

- “Têm direito de comer e de beber e também têm direito de brincar!” (C8)

- “Pode ter filhos!” (C9)

- “Têm direito a miminhos!” (C1)

- “Alguns sabem se proteger sozinhos e outros não!” (C1)



Figura 46. Cartaz Direitos da Criança Figura 47. Cartaz Direitos do Animal Figura 48. Abordagem Direitos do Animal

Dias após este momento foi entregue uma folha de registo a cada criança para que estas realizassem um registo sobre os direitos dos animais. Constatou-se quer pela informação registada quer pelos diálogos que a investigadora ia estabelecendo com as crianças ao longo da sua realização que estas tinham bem presente o que tinha sido abordado. A criança C10, poucos dias antes, tinha partilhado com a investigadora e com grupo, chorando compulsivamente, que o Pipoca [cão da criança] tinha ido para o céu. (naqueles dias e posteriormente à entrevista) e este acontecimento esteve na origem do comentário da criança C10. Estas observações corroboram com o estudo de Hawkins e Williams (2017) quando demonstram o significado emocional dos animais de estimação na vida das crianças, nomeadamente quando afirmam que as crianças são emocionalmente expressivas em relação aos seus animais de estimação e estão fortemente ligadas a eles, muitas vezes, como verificado na análise, consideradas como uma das figuras mais

importantes das suas vidas. A criança C10 apesar de, pela análise dos dados anteriores, ter revelado algum receio em interagir com a cadela Mimi e informar, num tom aborrecido, não poder, por impedimento dos pais, participar autonomamente nos cuidados dos seus animais esta criança revela muita sensibilidade e afetividade que por sua vez se refletem na relação saudável que esta estabelece com os seus pares, com os adultos e na forma como fala dos seus animais. Esta criança nunca revelou nem nunca foi chamada à razão por alguma atitude agressiva para com os seus colegas. Destaca-se esse fator pelas características por vezes descontroladas que caracterizam este grupo nesse sentido, como anteriormente referido. Consta-se que o interesse da criança C10 pelos animais é grande, veja-se, nomeadamente, pelo facto de a criança ultrapassar o seu receio pela motivação intrínseca e superior que a levou a querer interagir com a Mimi.

4.2.8 “Visita da médica veterinária”

No dia 5 de dezembro de 2017, contamos com a participação de uma médica veterinária da freguesia que se disponibilizou, depois de contactada pela investigadora, a deslocar-se à sala para promover um momento de sensibilização junto das crianças. A médica veterinária preocupou-se em abordar algumas questões alusivas a cuidados de saúde (vacinas, desparasitações), de transporte dos animais e de outros cuidados de segurança (chip, identificação e trela). A profissional teve, quanto possível, especial atenção com o tipo de linguagem com que se dirigiu às crianças deixando-as à vontade para partilharem experiências. Como tal, o clima foi dinâmico na partilha e troca de informações de ambas as partes (figura 49).

Quanto à atitude do grupo de crianças face ao que estava a ser referido, foi bastante evidente perceber quais eram as crianças que estavam familiarizadas com este tipo de serviços daquelas que se sentiam mais distantes. Destacaram-se nesse sentido as crianças C1, C4, C8, C19 e C10. A educadora cooperante e as estagiárias também participaram ativamente nos diálogos.

- “O Bóris já foi levar as vacinas e eu fui com ele à veterinária!” **(C1)**
- “A Mimi já foi tirar um dente porque ficou doente!” **(C4)**
- “A minha mãe levava o Sebastião na caixa para não saltar para fora da janela do carro!” **(C8)**

No final da atividade cada criança pôde levar para casa um panfleto informativo realizado pela veterinária e com desafios educativos relacionados com animais (figura 47) e um livrinho informativo (figura 50) alusivo ao “primeiro ano do seu gatinho/cachorro” e consoante lhes interessava escolhiam um ou outro.



Figura 49. Apresentação da veterinária



Figura 50. Livrinho informativo

4.2.9 “O que é um habitat?”

No dia 21 de novembro de 2017 abordou-se, em articulação com os direitos dos animais, a questão dos habitats e da diversidade de habitats com condições diferentes e características. A investigadora iniciou a atividade questionando as crianças acerca do porquê de se agasalharem no inverno? E quando está muito calor gostam de vestir muita roupa? As respostas foram unânimes, o grupo estava de acordo relativamente à relação de quantidade de roupa e de temperatura. Nessa linha de pensamento destacaram-se algumas características particulares de animais que vivem em países onde as temperaturas são mais baixas e outros onde as temperaturas são mais elevadas percebendo que só naquelas condições é que podem viver, como puderam verificar na história da Amélia quer um cão. As crianças foram questionadas acerca da possibilidade de também viverem debaixo de água. Mas os peixes conseguem! Por exemplo.

Observou-se e indicou-se, em grande grupo de crianças, as propriedades dos diferentes habitats construídos pela investigadora (figura 51) e estabeleceu-se uma correspondência com os diferentes animais que neles habitam.

- “É muito frio!” (**grupo**)
- “Tem muitos pêlos!” (**grupo**)
- “Porque conseguem respirar!” (**grupo**)
- “Um pinguim!” (**grupo**)
- “Um mocho!” (**grupo**)
- “Um elefante!” (**grupo**)
- “Um tubarão!” (**grupo**)
- “Uma girafa!” (**grupo**)



Figura 51. Habitats



Figura 52. Observação com a criança C2

4.2.10. “Eu respeito os animais/ Adote um amigo”

Em jeito de conclusão sobre a sensibilização das crianças e do conjunto de tarefas promovidas, foi encerrado o plano de tarefas realizando, em grande grupo, uma retrospectiva de tudo o que foi abordado acerca dos animais. A investigadora evidenciou novamente as atitudes apropriadas que devem ser tomadas para com o seu animal de estimação desafiando e motivando as crianças a serem e a continuarem a ser, para sempre, defensoras e protetoras dos animais. Considerando, como Myers et al. (2004) indicam, o cuidado como uma motivação central para a ação ética e o comportamento pró-social.

A investigadora apresentou ao grupo dois cartazes distintos: um que fazia referência ao respeito que os animais merecem (Figura 53) e outro referente à questão da adoção (Figura 54). Posteriormente as crianças foram convidadas a tirar uma fotografia com cada um dos cartazes para, simbolicamente, marcar uma posição consciente e responsável na defesa da causa animal.

- “A partir de hoje, têm todos uma missão: proteger os animais! Vocês são todos protetores dos animais!” (**investigadora**)



Figura 53. Cartaz 1



Figura 54. Cartaz 2

4.3. Dossier “Os nossos amigos especiais”

Como anteriormente foi referido ao longo de todo o processo foi explanado o dossier que foi circulando pela casa de todas as crianças e que pretendia, de um modo geral, conhecer o panorama geral das crianças quanto à pertença de animais de companhia e perceber o tipo de relação que, no seio familiar, estas estabeleciam com o(s) seu(s) animal(is). Lembra-se que o formato do registo era opcional assim como a informação partilhada (Figura 55). Como tal, a análise de conteúdo do *dossier* foi fundamentada com base nos dados aí apresentados. Após a conclusão do *dossier*, e num primeiro momento, efetuou-se a análise da taxa de participação das crianças e respetivos familiares tomando em consideração o *dossier* e também o registo elaborado de acordo com a participação das crianças controladas pelos registos conforme a Figura 31. Participaram no *dossier* 23 crianças das 24 crianças, inclusive a criança C16 que não tem animais. A única criança que não participou foi a criança C15.



Figura 55. Parte do registo criança C4

Tabela 12. Participação no *dossier* "Os nossos amigos especiais" (N=24)

Evidências	f	%	Código das crianças
Participou	23	95,8	C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7; C8; C9; C10; C11; C12; C13; C14; C16; C17; C18; C19; C20; C21; C22; C23; C24
Não participou	1	4,4	C15
Total	24		

Repara-se que das 24 crianças, 23 crianças (95,8%) realizaram um registo. A criança C15 foi a única que não participou. A estagiária entrou diretamente em contacto com o encarregado de educação da criança C15, explicando e reforçando a ideia subjacente ao projeto e a importância da colaboração do seu educando, porém esse pedido não foi satisfeito. Em contrapartida, a criança C7, que não tinha colaborado no momento das entrevistas, participou no *dossier* fazendo o registo. Note-se que, das 23 crianças, apenas três crianças anexaram um vídeo ao registo, nomeadamente as crianças C2, C23 e C24. Pela análise da informação contida neste instrumento e estabelecendo a correspondência com a informação transmitida nas entrevistas através das três categorias de análise (tabela 13) já anteriormente mencionadas - informação coerente – a informação das entrevistas está presente no *dossier*; acrescenta informação – a informação das entrevistas está presente no *dossier*, mas acrescenta informação relevante no *dossier* e, não há coerência entre a entrevista e o *dossier* foi possível obter alguns resultados, nos quais não se contou com as crianças C7 (não colaborou) e C15 (só respondeu às primeiras duas perguntas) pois não estiveram registo da entrevista.

Tabela 13. Coerência entre a informação das entrevistas e do *dossier* (n=22)

Categorias de análise	f	%	Código das crianças
informação coerente	13	59,1	C1; C2; C3; C6; C8; C9; C10; C14; C16; C17; C18; C22; C24
acrescenta informação	7	31,8	C4; C5; C11; C12; C19; C20; C23
não há coerência entre as duas informações	2	9,1	C21; C13
Total	22		

Observando os dados da tabela 13 verifica-se que 59,1% das crianças que participaram no *dossier* foram coerentes na informação transmitida entre um e outro momento de recolha de dados. Curiosamente, 31,8 % das crianças (C4, C5, C11, C12, C19, C20 e C23) acrescentaram informação no registo do *dossier*. Mais precisamente, as crianças C5 e C11 têm mais um cão ao passo que a criança C19 tem mais um cão, dois gatos, um pássaro e uma tartaruga.

- “A nossa nova amiga foi escolhida no canil de Ponte de Lima. Queríamos muito dar uma companhia ao Benji e achamos que deveríamos ajudar um dos muitos cães abandonados que estão à espera de uma nova família no canil.” (C19; anexo IV)

No seu registo, a C11 informa que o último cão integrou a família há três semanas, como tal, no momento da sua entrevista o último animal ainda não estava presente no seio familiar.

As crianças C4, C12, C20 e C23 revelaram, no seu registo ter contacto com animais da quinta. A criança C12 acrescenta ter um cão e conviver com animais da quinta (C12; anexo IV) e a criança C20, para além dos animais da quinta (ovelhas, galinhas, patos, coelhos, caturras, canários, periquitos, pombas, garnisés) acrescenta ter cães e gatos, mas não determina o número de animais.

- “Estes são alguns dos nossos cães muito fofinhos e brincalhões, andam soltos e convivem bem com as pessoas. Já tivemos mais, mas foram morrendo com a velhice” (C20; anexo IV)

- “O Samu é o meu animal preferido, pois é muito brincalhão como eu e bastante meiguinho. Ele foi comprado pelo meu padrinho, mas encontra-se grande parte do tempo preso porque escava o nosso quintal todo.” (C20; anexo IV)

- “Se repararem não têm nomes, porque são muitos, mas gosto deles todos” (C20; anexo IV)

A análise do registo da criança C20 e pela análise das narrativas do seu registo, verifica-se que esta informação corrobora com os dados da entrevista confirmando-se a relação próxima e carinhosa que a criança estabelece com os seus animais. Constata-se

ainda assim que a criança apesar do grande número de animais que tem em sua casa estabelece uma relação próxima com alguns, em particular com o seu animal preferido, o Samu (cão referido na entrevista), ainda assim este está grande parte do tempo preso à corrente e no decorrer da entrevista referiu que o tio era responsável pelos passeios e banhos do Samu. Nestas condições, estes animais são considerados animais não-domésticos “fora de casa” segundo Geerdt, Van de Walle e LoBue.

As crianças C4 e C23 que como foi possível constatar até então, estabelecem uma relação muito cúmplice com os seus animais de companhia e são responsáveis pelos seus cuidados também têm contacto com animais da quinta. Curiosamente, pela análise dos seus registos individuais é possível verificar uma relação também próxima e afetuosa com estes animais (C4 e C23; anexo IV)

As crianças C21 e C13 não foram coerentes entre a informação partilhada aquando das entrevistas e a informação partilhada nos seus registos. Inesperadamente, ambas as crianças informaram ser alérgicas ao pêlo dos animais e revelam ser esse o motivo pelo qual não têm outros animais de estimação. Nem a criança C13 nem a C21 tinham partilhado esta informação até à data. Ainda assim, pela análise do registo, a criança C21 tem exclusivamente um peixinho de estimação em casa e não um gato e um cão como havia referido na entrevista. Porém, a investigadora já tinha entendido, no decorrer da entrevista que esta criança não estava muito confiante daquilo que dizia, como anteriormente referido. Contudo, esta refere que na casa dos avós tem um cão e um gato e diferentes animais da quinta presumindo-se que a criança C21 tem contacto com estes animais e assumindo-os como seus. No que diz respeito à criança C13 também tem um peixinho de estimação. Esta também, segundo o seu registo, tem contacto com outros animais na casa dos avós, desde cães, animais da quinta e abelhas.

Depois de cruzar a informação entre estes dois instrumentos de recolha de dados prosseguiu-se com a análise de conteúdo focando a observação na presença de animais da quinta (galinhas, patos, pássaros, coelhos, abelhas, ovelhas, gansos) na vida das crianças através da tabela 14. Nesta informação não se encontra a criança C15 por não ter efetuado o registo no dossier.

Tabela 14. Convivência com animais da quinta segundo o *dossier* (n=23)

Evidências	f	%	Código das crianças
Referido	10	43,5	C4; C10; C13; C20; C23; C8; C18; C6; C7; C12;
Não referido	13	56,5	C14; C2; C3; C1; C9; C5; C11; C16; C19; C21; C17; C22; C24
Total	23		

Cruzando mais uma vez os dados das entrevistas com os dados do *dossier* verifica-se que, ao passo que ao longo das entrevistas apenas duas crianças (C6 e C10) referiram os animais da quinta como sendo deles, no *dossier* perto de metade das crianças (43,5%) mencionaram os animais da quinta, verificando-se que este contacto está sempre associado aos avós, por essa razão foi incluída, neste grupo, a criança C13.

Os resultados mostram então que, apesar das 23 crianças participantes habitarem numa freguesia, apenas 10 assumem estarem familiarizadas com os animais da quinta. Estes resultados poderão estar diretamente associados ao facto de nenhum pai se dedicar profissionalmente à agricultura ou outra área próxima da terra, como se pode verificar pelo gráfico 3 referente às áreas profissionais dos pais, resultando uma tendência para se distanciarem das práticas rurais e consequentemente dos animais a ele associados. Nesse sentido pretendeu-se analisar se esta convivência estava ou não diretamente associada aos avós (tabela 15).

Tabela 15. Crianças que habitam com os avós (n=23)

Evidências	f	%	Código das crianças
Sim	5	21,7	C4; C6; C7; C12; C20
Não	18	78,3	C1; C2; C3; C5; C8; C9; C10; C11; C13; C14; C16; C17; C18; C19; C21; C22; C23; C24
Total	23		

Constatou-se, através da análise dos registos que cinco crianças fizeram diversas vezes alusão à presença dos avós (C4, C6, C7, C12, C20). Algumas crianças referiram até partilhar a mesma habitação com os mesmos. Acrescido desse facto, e sobrepondo os dados, verifica-se que todas as crianças que moram com os avós (21,7%) (C4, C6, C7, C12, C20) mencionaram os animais da quinta, apontando assim para a existência de uma estreita relação entre os animais da quinta e a relação de proximidade com os avós.

Depois de analisado o panorama quanto à pertença de animais e o tipo de animais com os quais os participantes convivem considerou-se pertinente identificar quantas crianças fizeram, nos registos, referência à adoção do(s) seu(s) animal(is) de companhia (tabela 16).

Tabela 16. Fazem referência à adoção (n=23)

Evidências	f	%	Código das crianças
Sim	7	30,4	C4; C8; C11; C16; C17; C22; C23
Não	16	69,6	C1; C2; C3; C5; C6; C7; C9; C10; C12; C13; C14; C18; C19; C20; C21; C24
Total	23		

Por consulta da tabela 16 apura-se que uma minoria, sete crianças, fazem referência à adoção quando explica a chegada do seu animal no seio familiar. Diga-se que destas sete crianças, três delas (C4, C8 e C23) estabelecem uma relação muito próxima com os seus animais, como já foi possível observar em registos anteriores. A criança C16, apesar de ainda não ter nenhum animal de companhia, exprime-se com muito entusiasmo e estabelece uma relação próxima com os animais da avó. Apenas uma criança (C20) fala em comprar um animal. Esta percentagem menor (30,4%) de registos que abordam esta questão é reveladora de uma atitude consciente e sensível perante a causa animal e de consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade e direitos, conforme se constata.

Na análise do excerto da criança C23 (C23, anexo IV)

- “Levavam uma cadelinha ao colo, que encontraram numa caixa à beira do lixo, junto ao seu irmão.
- “O macho, logo arrumou donos incríveis. A fêmea iria para um abrigo se não encontrasse um lar para ela.”
- “Primeiro apareceu a Mariana que ficou com o irmão, contou toda a história para o meu pai, depois apareceram as outras, colocaram nos meus braços a cadelinha mais fofa que já vi, e começaram a gritar: FICA, FICA, FICA!
- “Uma delas perguntou ao meu pai: o senhor deixa?”
- “Deixo! (para o nosso espanto ele deixou!) “
- “E foi assim que a união das crianças conseguiu salvar a Violeta e eu ganhei a minha cadelinha, amiga e filha!”

Pela análise do excerto da criança C11 (C11, anexo IV)

- “Queríamos muito dar uma companhia ao Benji e achamos que deveríamos ajudar um dos muitos cães abandonados que estão à espera de uma nova família no canil.”

Na análise do excerto da criança C16 (C16, anexo IV)

- “A Fofinha andava perdida e foi encontrada no monte do Galeão, onde os meus avós paternos vivem! Foi adotada e batizada.”

Foi então necessário proceder a uma sistematização de dados relativos à consciência do animal enquanto ser vivo dotado de personalidade segue a seguinte análise (tabela 17).

Tabela 17. Caracterização da personalidade do seu animal (n=23)

Evidências	f	%	Código das crianças
Sim	18	78,3	C2; C23; C11; C4; C13; C22; C8; C19; C17; C24; C14; C18; C1; C9; C5; C10; C16; C8;
Não	5	21,7	C6; C12; C20; C7; C21
Total	23		

Quanto à caracterização do seu animal, 18 crianças/familiar tiveram o cuidado e revelando a necessidade de falar com mais profundidade acerca do seu animal. A criança C16 também se refere a traços de personalidade dos animais dos seus avós.

Apresentam-se diferentes excertos dos registos das crianças:

- “Até quando ajudo a minha mãe na cozinha ela quer ficar comigo!” (C23; anexo IV)
- “Respeita as regras cá de casa e já nos conhece desde que nascemos.” (C11; anexo IV)
- “No primeiro ano que fomos de férias, a Mimi ficou com os meus avós e esteve muito doente, não comia, não brincava, porém no dia que regressamos de viagem ela ficou boa!” (C4; anexo IV)
- “Querem saber uma coisa da Kika: se passarmos a ferro com o vapor ela ladra até à última peça de roupa. Resumindo, detesta trabalhos domésticos!” (C4; anexo IV)
- “É um cão um bocadinho maroto, faz algumas asneiras.” (C24; anexo IV)
- “Ele é um cão muito brincalhão!” (C1; anexo IV)
- “O brinquedo preferido dela é uma galinha de plástico e as roseiras da minha mamã!” (C5; anexo IV)
- “A veterinária disse-nos que o Max foi um cão que sofreu muito de maus tratos e qualquer barulho ou movimento brusco o Max fugia de medo!” (C16; anexo IV)
- “Olá, eu sou a bigodes e tenho um lar onde sou muito feliz!” (C22; anexo IV)

Estes excertos dos registos das crianças são reveladores de sensibilidade, vivências, proximidade e conhecimento das famílias sobre os seus animais de companhia. Dentro dos registos que abordaram esta dimensão do animal e, enquanto animal “familiar”, destacam-se pela cumplicidade e complexidade dos registos, as crianças C1, C2, C4, C5, C8, C10, C16,

C23 e C24. As crianças C2, C4 e C23 voltam aqui a ser referidas reforçando a coerência existente na posição que o(s) seu(s) animal(is) ocupa no seio familiar.

Pelo registo da criança C10 confirma-se a hipótese que se tinha colocado na tarefa 4.2.7 em relação ao receio que este revelava face a animais de porte grande.

-“Os cães agora são a Sacha que é uma menina grande e muito brincalhona e eu às vezes tenho medo dela e o Pipoca que é um menino pequeno.” (C10; anexo IV)

No que diz respeito à criança C16, apesar de ser uma das duas crianças que nas entrevistas informou não ter ainda nenhum animal de companhia, sempre manifestou o desejo de ter e o facto está na interação e no cuidado que revela com os dois cães dos avós. Curiosamente, constata-se que C16 tem revelado muito interesse pelo tema e pelas abordagens, mas destaca-se pela sensibilidade que transmite nas interações e nas vivências que partilha revelando uma consciência do animal enquanto ser vivo dotado de personalidade e sensibilidade. Esta análise, que também se verifica nas diferentes narrativas desta criança revela que apesar de não estar em casa animais tem boas oportunidades e bons exemplos da relação que estabelece com eles. A criança C16 tem um muito bom nível de desempenho geral, é extremamente delicada, aplicada e socialmente competente porém apresenta dificuldades na pronúncia sendo acompanhada por uma terapeuta de fala, revelando ainda muita insegurança e, aparentemente, baixa autoestima chorando quanto lida com o insucesso.

Para concluir a análise do dossier, considerou-se pertinente optar por distinguir as crianças que no final do estudo revelam realmente carinho e interesse pelo(s) seu(s) animal(is) daquelas das que se manifestam indiferentes. Esta categorização foi baseada não apenas nas diferentes perspetivas de observação dos registos, mas fruto do cruzamento com as diferentes observações em sala de atividades e pelos dados e informações recolhidas até então. A tabela 18 compila o resultado dessa análise.

Tabela 18. Manifesta carinho pelo seu animal (n=23)

Evidências	f	%	Código das crianças
Sim	15	65,2	C1; C2; C3; C4; C5; C8; C9; C10; C11; C16; C17; C19; C22; C23; C24
Não	8	34,8	C6; C7; C12; C13; C14; C18; C20; C21
Total	23		

Das 23 crianças, considera-se que 15 crianças (65,2%) demonstram carinho e valorizam o(s) seu(s) animal(is) de companhia ainda que de forma distinta e a diferentes níveis. Oito crianças não revelaram entusiasmo particular pelo tema, não se destacaram pela cumplicidade, nem pelas oportunidades de interação com animais e que essa observação foi sendo constante nos diferentes momentos das atividades, desde as entrevistas e terminando pelo registo.

Alguns excertos dos registos das crianças:

- “Ele é meu amigo, muito, muito muito amigo, mas às vezes a brincar comigo magoa-me um pouco porque tem muita força.” (C1)
- “Agora é uma estrelinha no céu e eu tenho muitas saudades deles!” (C10)
- “Eu gosto muito de brincar com eles, fazem parte da nossa família.” (C11)
- “Não vivo sem eles!” (C19)

Cruzando com dados anteriores verifica-se que as crianças C6, C14 e C20 têm seus cães presos à corrente e dormem na casota. A C20 em particular percebe-se que está rodeada de animais e que lhes são familiares e sente-se algum interesse por parte da mesma, contudo o tipo de relação que estabelece com o(s) animal(is) não é próxima nem caracterizada pelo carinho. Nas fotografias do *dossier* não revelam nenhum carinho particular. Quanto às crianças C7, C12, C13 e C18 apesar de participarem nunca se envolveram verdadeiramente na temática mantendo uma postura constante e distante apesar de assimilarem a mensagem. A criança C21 só tem um peixe e não partilhou nenhum dado nem nenhuma fotografia que ajudasse a entender se esta tinha oportunidades de interação com animais.

5. CONCLUSÕES

Nesta secção apresentam-se as conclusões do estudo q (5.1), as limitações e algumas recomendações para futuros estudos (5.2).

5.1 Conclusões do estudo

As conclusões deste estudo são apresentadas com base nos resultados obtidos na secção anterior referente à discussão dos resultados e norteadas pelas quatro questões de investigação definidas numa parte inicial do estudo: “Que tipo de relação as crianças estabelecem com o(s) seu(s) animal(is) de companhia?” (1); “Que consciência têm as crianças do animal enquanto ser vivo?” (2); “Que atitudes e comportamentos revelam as crianças para com o(s) seu(s) animal(is) de companhia?” (3) e “Que tipo de conhecimentos poderão emergir do interesse para com as necessidades dos animais?” (4).

De seguida apresentam-se as conclusões para cada uma das questões de investigação.

1. Que tipo de relação as crianças estabelecem com o(s) seu(s) animal(is) de companhia?

Ao longo do estudo tentou-se perceber que tipo de relação as crianças estabeleciam com os seus animais de companhia com a intenção de perceber se estas estabeleciam uma relação mais ou menos próxima com eles, isto é, se se tratavam de animais pertencentes ao seio familiar ou distantes do seio familiar das crianças assim como as diferentes formas de se relacionarem. Num primeiro momento foi importante verificar que 21 das 24 crianças possui, pelo menos, um animal de estimação e que, segundo os resultados, e tratando-se de crianças provenientes de um meio semirrural, pelo menos 10 crianças convivem com animais da quinta, sendo que cinco delas habitam com os avós e as restantes frequentam a casa dos avós com regularidade. Essa relação com os animais da quinta está neste grupo diretamente relacionada com a presença dos avós no seio familiar uma vez nenhum encarregado de educação se dedica ao cultivo da terra ou outra atividade profissional relacionada, reduzindo significativamente a probabilidade e as oportunidades de contacto com estes animais.

No que diz respeito aos outros animais de companhia, sendo o cão o animal mais presente na vida do grupo, este apresenta-se como bastante heterogéneo na sua relação criança-animal. Constatam-se relações criança-animal muito próximas, cúmplices e afetuosas, assim como, relações mais distantes. Verifica-se uma forte correspondência entre o vínculo positivo criança-animal e o espaço (exterior ou interior) e as condições de vida e estadia reunidas para o bem-estar animal. Todas as crianças que afirmam ter o(s) seu(s) animal(is) dentro de casa estabelecem uma relação próxima com o(s) seu(s) animal(s), aumentando as oportunidades de convivência e esta constatação verificou-se na variedade e na natureza diversificada do tipo de experiências, no envolvimento nos cuidados do(s) animal(is) e nos conhecimentos partilhados pelas crianças, corroborando com os resultados do estudo de Geerds et al. (2015). Ainda nesta linha de pensamento e de acordo como estudo de Geerds et al. (2015) constata-se também uma tendência que não representa a generalidade, quanto às crianças que afirmam que o(s) seu(s) animal(is) permanecem no exterior para que estas estabeleçam uma relação menos próxima e cúmplice com o(s) seu(s) animal(is) sendo, por vezes, caracterizada por algum receio revelador de pouca confiança, de uma ausência de conhecimentos básicos e da não partilha de experiências apesar do interesse e do afeto demonstrado pela maioria das crianças quando fala sobre o seu(s) animal(is). Importa referir que no caso das crianças que revelam algum receio, este também poderá estar diretamente relacionado e influenciado pela postura e experiência dos diferentes elementos do seio familiar e não resultado de experiências pessoais. Porém, algumas crianças contrariam os autores Geerds et al. (2015) na medida em que possuem os seus animais no exterior – num canil - revelando uma forte preocupação com o conforto do animal e estarem envolvidas nos cuidados, o que não acontece em todos os outros casos, estabelecendo uma relação próxima com os mesmos, baseada não só nos cuidados básicos de alimentação e sobrevivência mas também pelo jogo, pela preocupação emocional com o seu animal e pela diversidade de vivências partilhadas e observadas, refletindo uma relação cúmplice e afetuaosa ao encontro das crianças que afirmam que os seus animais também permanecem no interior.

No que diz respeito ao envolvimento das crianças nos cuidados do(s) seu(s) animal(is) é perceptível a existência de uma relação entre o grau de envolvimento nos

diferentes níveis de cuidados do seu animal e o vínculo existente entre a criança e o(s) seu(s) animal (is) confirmando a posição de Hawkins e William (2017) quando referem que o cuidado dos animais de estimação pode facilitar potencialmente o desenvolvimento do apego aos mesmos e esta posição é clara no caso de determinadas crianças e também pôde ser diretamente observada em contexto de sala. De facto, é evidente que as crianças que participam ativamente e se sentem responsabilizadas pelos cuidados do(s) seu(s) animal(is), partilhando de forma confiante e segura todos os cuidados, hábitos e necessidades do(s) mesmo(s), estabelecem uma relação próxima e dinâmica com estes revelando preocupações não só com a alimentação, mas também com o conforto, a educação, a saúde e com o bem estar emocional dos mesmos. Do mesmo modo verifica-se que as crianças que não revelam estar tão envolvidas nem responsabilizadas pelos cuidados, tendem a não transparecem estabelecer uma relação particularmente cúmplice com o(s) seus(s) animal(is) apesar do afeto existente e demonstrado. Nestes casos, apesar da preocupação, os cuidados limitam-se, geralmente, a cuidados básicos de sobrevivência e fazem referência à participação dos adultos. As crianças que se destacaram por revelar menos interesse pelo tema e pouco entusiasmo na relação com o(s) seu(s) animal(s) de companhia informaram não participar nos cuidados dos mesmos, quer por questões de receio quer remeterem a tarefa para o adulto. Ainda assim, destaca-se uma criança que contraria os autores Hawkins e William (2017) na medida em que refere, com algum aborrecimento, não estar autorizado pelos pais a participar autonomamente nos cuidados dos seus animais, ainda assim, revelando um apego emocional significativo pelos mesmos. As conclusões apontam também, como é o caso de uma criança, que mesmo não tendo nenhum animal de companhia é possível, através de oportunidades de interação de qualidade e bons exemplos, neste caso particular promovidas pelos avós, fomentar a construção de uma consciência alargada do conceito de animal e estabelecer um vínculo com o animal.

Independentemente da natureza do tipo de relação estabelecida entre a criança e o animal, o interesse, a atração natural e a satisfação revelada por parte das crianças pelo tema e pela presença dos animais em contexto de sala de atividades confirmam a posição defendida por Maturana (2002, citado por Tiriba, 2017) apoiando, inclusive, investigações

como a de Hawkins e William (2015) quando demonstram que as crianças são emocionalmente expressivas em relação aos seus animais de estimação e podem estar fortemente ligadas a eles.

2. Que atitudes e comportamentos revelam as crianças para com o(s) seu(s) animal(is) de companhia?

Quanto ao tipo de atitudes e comportamentos que as crianças revelam para com o(s) seu(s) animal(is) foram variadas entre grupos distintos de crianças. Contudo, constata-se uma forte relação entre as conclusões obtidas na questão anterior e os momentos de interação observados. Isto é, as crianças que estabelecem uma relação próxima com o(s) seu(s) animal(is) e que tendem a estar envolvidas e serem responsabilizadas pelos cuidados do(s) seu(s) animal(is), revelando uma visão mais alargada sobre o que consideram o bem-estar animal preocupando-se com questões de entretenimento, saúde, educação, conforto, para além de terem trazido e apresentado alguns dos seus animais à sala de atividade, revelaram muita confiança, sensibilidade, preocupação e habilidade no trato com o seu animal e com o dos outros. Em contrapartida, crianças que se revelaram mais distantes do tema foram, também, mais distantes e cautelosas nestes momentos manifestando, inclusive, algum receio, cautela e insegurança.

As poucas crianças que se destacam fortemente pelo envolvimento, cumplicidade, conhecimento e pela sua responsabilidade no seu papel de cuidadora do(s) seu(s) animal(is) reúnem e apresentam bons níveis de desempenho, autoestima, responsabilidade, sentido de entreaajuda, autonomia e são socialmente competentes na forma como se relacionam. Estas observações corroboram com Hawkins e Williams (2017) quando evidenciam que estudos encontraram um vínculo entre a posse do animal de estimação, a relação estabelecida com o animal de estimação, as atitudes positivas para a compaixão dos animais, a empatia e o comportamento pró-social e ainda com autores como Wilks (citado em Endenburg & van Lith, 2011), Myers, Saunders e Garrett (2004) e Thompson & Gullone (2003), na medida em que estes propõem que cuidar do seu animal de companhia promove a autoestima fortalecendo as capacidades, a cooperação e a socialização em crianças em idade pré-escolar. Ainda nessa ótica e de acordo com os

autores, outras crianças que também se destacam pela relação próxima e dinâmica que estabelecida com os seus animais, mas que em contrapartida não se evidenciam como responsabilizadas pelos cuidados dos mesmos, ainda que participem, apresentam-se também como muito confiantes, seguras e participativas, porém, às vezes, de forma excessiva e descontrolada, no entanto revelam-se conscientes dos cuidados a ter com os animais, conscientes dos seus direitos e sensíveis aos diferentes níveis de necessidades dos mesmos. Importa referir ainda, e de acordo com os autores, que as crianças do grupo mais inseguras, que tendem a chorar facilmente quando confrontadas com alguma dificuldade, tímidas ou que apresentam algumas dificuldades, inclusive as crianças com NEE, informaram não ter nenhum animal de companhia ou revelaram estabelecer uma relação distante com os mesmos. Esta posição também foi evidente e confirmada nos momentos de interação com os animais, no caso de algumas crianças.

3. Que consciência tem as crianças do animal enquanto ser vivo?

As conclusões apontam para o facto de todas as crianças terem presente as necessidades de sobrevivência do animal como a alimentação – destacando-se os tipos de cuidados que as crianças prestavam aos seus animais. Quando foram solicitadas a caracterizar o seu animal também atribuíram, na grande maioria, características físicas aos seus animais desconsiderando traços de personalidade do(s) mesmo(s). Porém, quando questionadas acerca do que estes gostavam de fazer, a grande maioria destacou o passeio e a brincadeira como atividade favorita, manifestando alguma consciência do animal enquanto ser-vivo dotado de personalidade. Porém, quando interrogadas acerca do local onde o(s) seu(s) animal(is) dormia(m), algumas crianças até duvidaram que o(s) seu(s) animal(is) dormia, revelando não ter presente a noção de que o animal também necessita de repouso, passando pelo sono. Alguns animais destas crianças dormem no exterior podendo ser um forte motivo que justifique a ausência desta consciência de acordo com o que o estudo de Geerds et al., 2015 sugere.

As conclusões apontam para níveis diferenciados de sensibilidade e conhecimento por parte das crianças. Esta sensibilidade estava diretamente relacionada com a convivência e com o grau de envolvimento da criança nos cuidados do(s) seu(s) animal(is)

e, conseqüentemente, na capacidade de narrar, identificar e entender hábitos, preferências e medos do(s) seu animal(is). Por outras palavras, tinham consciência do seu animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade e de personalidade.

No início deste estudo as crianças não tinham consciência que os animais, como as crianças, também tinham direitos. Aspeto que foi alterado no seu final.

4. Que tipo de conhecimentos poderão emergir do interesse para com as necessidades dos animais?

No decorrer do estudo foi facilmente perceptível o alargamento de conhecimentos que podem emergir das necessidades para com os animais. Apesar de este ponto ter sido o menos explorado ao longo do estudo, não faltaram oportunidades às quais, noutro contexto, poderia ter-lhes sido dado continuidade. Nos diferentes momentos de partilha entre as crianças estas não hesitaram a participar compartilhando experiências pessoais, conhecimentos, curiosidades, hábitos e, também, a levantar questões relacionadas com o(s) seu(s) animal(is) ou relacionadas com o animal de outra criança. Tome-se como exemplo a criança que apresentou às restantes crianças a tartaruga Arco-íris referindo que era habitual, e que o iria fazer logo que nesse dia chegasse a casa, dar banho à mesma esfregando-lhe a carapaça com uma escova dos dentes, representando um dos cuidados essenciais a ter-se face às características físicas do animal em questão acrescentando informações acerca dos hábitos alimentares do mesmo e das suas condições de vida. Noutro momento, uma criança informou que infelizmente não poderia levar o seu hamster à sala de atividades dado que não o queria incomodar uma vez que este, desde há uns dias, estava sempre a dormir e que estava a hibernar segundo lhe tinha explicado a mãe compartilhando assim conhecimento, mas também uma atitude de respeito e compreensão das necessidades do animal. No âmbito da visita da médica veterinária também surgiram partilhas de experiências com os seus animais de companhia através das quais foram partilhados os diversos motivos que estiveram na origem de uma ida à clínica passando por questões relacionadas com a saúde, a vacinação, a gestação e com problemas dentários. Neste momento também foi possível perceber que crianças já tinham vivenciado este tipo de experiência. No enquadramento desta intervenção foram abordadas questões

relacionadas com a segurança no transporte, nos passeios e no que diz respeito à identificação dos animais.

De um ponto de vista biológico e de consciência do animal enquanto ser-vivo as crianças revelaram alguma confusão entre o tamanho e a idade do animal, principalmente no caso dos cães, estabelecendo, em alguns casos, uma relação de proporcionalidade direta entre os mesmos. Como tal, emergiram conhecimentos acerca da variedade de raças existentes e respetivo tamanho e características genéticas associadas assim como foi abordada a questão da idade e do envelhecimento do animal, promovendo a consciência do animal enquanto ser-vivo que nasce, cresce, se reproduz e morre. Ainda nesse âmbito uma criança, que estabelecia uma relação próxima com os seus animais, vivenciou a perda de um deles compartilhando a experiência e a sua tristeza com as restantes crianças explicando, neste caso particular, que o seu animal já tinha muita idade.

No âmbito das visitas dos animais de companhia à sala de atividades, para além das informações partilhadas, a presença do animal permitiu a observação e o toque de características físicas e particulares de cada um dos animais. Nesse âmbito as outras crianças puderam observar a cumplicidade existente entre a criança e o seu animal, assim como, o tipo de trato da criança com o seu animal, inclusive, uma criança demonstrou jogos educativos que esta realizava com o seu animal, reforçando a consciência do animal enquanto ser dotado de personalidade e com necessidade de estímulo e prazer através do jogo.

Através das suas tarefas o estudo pretendeu associar as características físicas dos animais às características do meio ambiente no qual habitam estabelecendo uma relação entre os mesmos de modo a reforçar a consciência das necessidades vitais e específicas de cada animal reforçando simultaneamente a importância de considerar as condições necessárias para receber um animal, e na mesma linha de pensamento, a importância de não interferir no seu ecossistema natural, promovendo uma consciência ecológica e de preservação ambiental.

5.2 Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações

No decorrer do estudo fizeram-se sentir algumas limitações. A maior dificuldade encontrada foi o fator tempo e a gestão do mesmo dada a duplicidade de papéis: estagiária e investigadora. O tempo teve de ser muito bem gerido e aproveitado de modo a conseguir alcançar os objetivos delineados para os diferentes momentos. A necessidade constante de levar a termo o estudo e a prática pedagógica que se fez sentir não deixou espaço para imprevistos. O facto de estar a desempenhar dois papéis, também condicionou algumas observações que pudesse realizar com mais tempo, como no caso das visitas dos animais. Foi sentida muita dificuldade em estar a implementar e, em simultâneo pensar objetivamente na semana seguinte de implementação. O esforço requerido foi significativo deixando pouco espaço para assimilar as temáticas introduzidas.

O facto de se tratar de um grupo de 24 crianças também representou uma dificuldade acrescida não só pelo controlo do grupo em si, mas particularmente pela gestão e acompanhamento dos trabalhos individuais o esforço exigido para prestar uma atenção individualizada sem prejudicar o resto de grupo e de modo a não interferir na planificação e implementação das atividades revelou-se extremamente complexo.

Quanto ao desenrolar das tarefas foram sentidos alguns fatores condicionantes no desenrolar dos momentos particularmente no que respeita às visitas dos animais à sala tendo em conta o tipo de interação que idealizava de ter promovido, passando por uma interação mais natural, prolongada e livre entre as crianças e o animal. Nesse sentido, seguiu-se uma organização e agendamento prévio para eventuais visitas de animais de modo a disponibilizar tempo e espaço adequado para o efeito e, conseqüentemente, enriquecer a qualidade das observações e o tempo efetivo de interação com cada uma das crianças. Dada a natureza da investigação, algumas questões culturais também limitaram de certo modo o estudo, embora de uma forma mais indireta.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO FINAL DA PES

“o maior risco não é que as nossas aspirações sejam demasiado altas e não as consigamos concretizar, mas que sejam demasiado baixas e as alcancemos”
(Miguel Ângelo, citado por Robinson & Arionica, 2011, p. 247).

Miguel Ângelo deixou-nos esta mensagem ambiciosa com a qual me identifico e que tem vindo a caracterizar o meu percurso de vida, quer em termos pessoais quer em termos profissionais apesar de estar convencida de que estes dois caminhos andam de mãos dadas. É nesta linha de pensamento que destaco a importância, para mim, do Ser Educador enquanto princípio fundamental e indissociável de um Bom profissional. Ser educador requer uma implicação total, sem filtros, de todo o seu ser refletido na sua intencionalidade pedagógica, na sua prática e na sua reflexão. Quem pretende ser educador deve ser capaz de se autoeducar, refletir introspectivamente, ser sensível ao outro, altruísta, com desejo de fazer a diferença e, acima de tudo, lembrar-se da criança que já foi. Inicio esta reflexão final, evidenciado o Ser educador, uma vez que é determinante na forma como a PES foi abordada e levada a cabo. Considero-me uma pessoa ambiciosa, perseverante, íntegra e com vontade de fazer mais e melhor e às vezes até menos e melhor, pois ainda acredito profundamente nas potencialidades e benefícios das coisas simples da vida. Porquê que escolhi esta profissão? Escolhi esta profissão por dois motivos: pela minha excelente experiência pessoal como criança na valência de educação pré-escolar onde me cruzei com uma educadora e, posteriormente, com um professor, ambos profissionais inspiradores, sensíveis e autênticos que souberam dar respostas adequadas à criança interessada e aventureira que já fui e talvez ainda sinta ser. Estes profissionais estiveram à altura do desafio, representando para mim fontes de inspiração potenciadoras das minhas competências pelo dinamismo, simplicidade, autenticidade e pela sua capacidade em escutar e atender aos meus interesses. Despertaram em mim outros interesses e valores que ainda hoje carrego. Sinto alguma dificuldade em separar o meu “Eu pessoal” do meu “Eu profissional” e talvez por isso tenha optado por este caminho profissional, na esperança que isso ainda seja possível. Nesse sentido ainda, a escolha do tema de estudo que é reflexo das minhas vivências no âmbito de uma causa que carrego com muito carinho desde que me lembro e que contribuíram forte e positivamente para a minha formação e

aos quais chamo o meu “fio Terra”: os animais. Por todos estes motivos, atribuo especial atenção à dimensão emocional das crianças e na relação que estabeleço com elas e que na minha perspetiva é indissociável de uma boa prática pedagógica. Não poderia iniciar a minha reflexão sem primeiro evidenciar esta ideia. Gosto de ver as crianças felizes, motivadas, empreendedoras e livres. Sustento a minha posição com as palavras de Zabalza:

Não apenas porque nesta etapa do desenvolvimento os aspetos emocionais desempenham um papel fundamental, mas porque, além disso, constituem a base ou a condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. Tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspetos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até ao intelectual, o social e o cultural. (1998, p. 51)

Como tal, tive frequentemente em consideração na planificação das atividades, que estas promovessem um espírito lúdico e desafiador e que decorressem num clima agradável e penso que o objetivo foi atingido.

Quanto à minha postura e sentimento ao longo de toda a PES foi bastante constante. Senti-me confiante e motivada desde a primeira experiência e considero ter estado em harmonia com todos os grupos. Não senti nenhuma dificuldade particular nesse aspeto. Os grupos eram todos diferentes entre si, representando e desafio distintos e descobertas novas. Trabalhar com o grupo de 1-2 anos representou a surpresa positiva e inesperada da PES I, quer pelo grupo de crianças com os quais gostei imenso de trabalhar e que me surpreenderam, quer pelo contributo da educadora cooperante.

A organização da PES foi, do meu ponto de vista, pertinente, intensa e interessante. Permitiu a implementação, a partilha e a recordação de conhecimentos e sugestões compartilhadas aquando das diferentes didáticas podendo sempre contar com a disponibilidade, com o apoio e com a orientação dos diferentes professores responsáveis por cada uma das áreas. Considero que a minha experiência foi um privilégio pela diversidade de pessoas, profissionais, métodos, climas e estratégias que pude observar. Fazendo uma apreciação geral da minha prática de ensino supervisionada, concluo a mesma com um sentimento de satisfação, orgulho e realização pessoal e profissional. Para além de mais uma etapa concluída representou mais um pedaço do meu caminho que contribuirá e influenciará, positivamente, a minha formação. Foi uma experiência intensa, dinâmica e repleta de oportunidades e aprendizagens diárias. Pude testar, experimentar,

errar, conquistar e consolidar. Cresci e evolui mais um pouco, acredito que no caminho certo. Encarei a oportunidade com consciência, responsabilidade e profissionalismo. Na minha perspectiva estamos no final da reta final e no culminar da autonomia profissionalizante. Tentei então trabalhar nesse sentido. Foram-me dadas oportunidades diversificadas que me deram oportunidade de me testar, refletir e reforçar a minha confiança. Foi uma experiência feliz e consciente que levo comigo.

A maior dificuldade sentida continua, como sempre se revelou para mim, direcionada para a elaboração de planificações e gestão da aplicação das mesmas planificações. Sinto imensa dificuldade em planificar uma semana de forma tão discriminada e antecipada. Como referem os autores das OCEPE:

“O tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas. Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.27).

Nesta fase do nosso percurso, parece-me natural possuir algum espírito crítico perante aquilo que observo, começando a perceber e definir que tipo de profissional pretendo ser, com que tipo de práticas me identifico e que caminho pretendo seguir. Nesse sentido e dando continuidade à minha formação contínua, pretendo, num futuro próximo, interessar-me um pouco mais sobre o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia com o qual me identifico.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. BRAGA: PSIQUILÍBRIOS.
- AMEI. (2018). AMEI-WEACE. Retirado de http://waece.org/re_ed_medio.html
- APEI. (2018). A educação de infância na europa. Retirado de <http://apei.pt/educacao-infancia/ei-europa/>
- Ascione, F. R. (2005). *Children & animals: Exploring the roots of kindness and cruelty*. West Lafayette: Purdue University Press.
- Biermeier, M. A. (2015). Inspired by Reggio Emilia: emergent curriculum in relationship-driven learning environments. Retirado de <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2015/emergent-curriculum>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bone, J. (2013). The animal as fourth educator: A literature review of animals and young children in pedagogical relationships. *Australian Journal of Early Childhood*, 38(2), 57–64. Retirado de <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84880114291&partnerID=tZOtx3y1>
- Bowley, T. (2012). *Amélia quer um cão*. Matosinhos: Kalandraka.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Câmara Municipal de Viana do Castelo. (2018). Dados em números. Retirado de <http://www.cm-viana-castelo.pt/pt/dados-em-numeros>
- Castera, M. R. M. (2004). Introdução à linguagem matemática. In T. L. Arribas (Ed.), *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar* (5ª Ed., pp. 281–314). Porto Alegre: Artmed.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York:

Routledge.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática* (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.

Cunha, M. (2008). *Expressão dramática na educação*. Braga: APPACDM.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.

Dias, E. G. (2006). Os termos “Ética” e “Moral.” *Mental: Revista de Saúde Mental e Subjetividade Da UNIPAC*, 4(7), 127–135.

Doughty, R. W. (1996). The Biophilia Hypothesis. *The Annals of the Association of American Geographers*, 86(4), 782–784. Retirado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=edsgao&AN=edsgcl.19096417>

Endenburg, N., & van Lith, H. A. (2011). The influence of animals on the development of children. *Veterinary Journal*, 190(2), 208–214. Retirado de <https://doi.org/10.1016/j.tvjl.2010.11.020>

Ergazaki, M., & Andriotou, E. (2010). From “Forest Fires” and “Hunting” to Disturbing “Habitats” and “Food Chains”: Do Young Children Come up with any Ecological Interpretations of Human Interventions Within a Forest? *Research in Science Education*, 40(2), 187. Retirado de <https://doi.org/10.1007/s11165-008-9109-6>

Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development ? State of the evidence. In C. Spencer & M. Blades (Eds.), *Children and their environments* (pp. 124–140). Cambridge: Cambridge University Press. Retirado de <http://faculty.une.edu/cas/szeeman/GK-12/articles/FaberTaylorKuo2006.pdf>

FFMS. (2018). PORDATA: Base de dados Portugal contemporâneo. Retirado de <https://www.pordata.pt/Municipios>

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2006). *Educação pré-escolar - a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: ME-DGIDC.

- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 49–83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Galvão, P. (2011). *Os animais têm direitos?* Lisboa: Dinalivros.
- Geerdts, M. S., Van de Walle, G. A., & LoBue, V. (2015). Daily animal exposure and children's biological concepts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 132–146. Retirado de <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.10.001>
- Gleitman, H., Fridlund, A., & Reisberg, D. (2003). *Psicologia* (6ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harms, T., Clifford, R. ., & Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância. Edição revista.* (Porto). Livpsic/Legis Editora.
- Hawkins, R. D., & Williams, J. M. (2017). Childhood attachment to pets: Associations between pet attachment, attitudes to animals, compassion, and humane behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 1–16. Retirado de <https://doi.org/10.3390/ijerph14050490>
- Henriques, A. M. (2017). Maria vive para os animais de rua. *Público*. Retirado de <http://p3.publico.pt/actualidade/sociedade/25082/maria-vive-para-os-animais-de-rua>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. (2018). CENSOS 2011. Retirado de <http://mapas.ine.pt/map.phtml>
- J.Walsh, D., J.Tobin, J., & M.Elizabeth, G. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 1037–1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- King, S. (2010). *Cão Rafeiro*. Coimbra: Caminho.
- Kuhnen, T. A. (2012). A ética do cuidado como alternativa à ética de princípios: divergências entre Carol Gilligan e Nel Noddings. *Ethic@: An International Journal for Moral Philosophy*, 9(3), 155-168. Retirado de <https://doi.org/10.5007/1677->

2954.2010v9n3p155

Lei n.º 27/2016 de 23 de agosto, Diário da República (2016). Retirado de <https://dre.pt/application/file/75171217>

Lei nº 241/2001 de 30 de agosto (2001).

Lei nº 281/2009 de 6 de outubro (2009).

Lei nº 69/2014 de 29 de agosto (2014). Retirado de <http://data.dre.pt/eli/lei/69/2014/08/29/p/dre/pt/html>

Lei nº 8/2017 de 03 de março (2017). Retirado de http://www.cm-lousa.pt/_uploads/Lei das Autarquias Locais/lei_autarquias_locais.pdf

LFDA. (1978). La Fondation Droit Animal Éthic & Science- La Déclaration Universelle des Droits de l'Animal. Retirado de <http://www.fondation-droit-animal.org/la-fondation/declaration-universelle-droits-de-lanimal/>

LFDA. (2017). La Fondation Droit Animal Éthique & Science - Formation, information e éducation. Retirado de <http://www.fondation-droit-animal.org/moyens-daction/formation-information-education/>

Lindsay, G. (2016). John Dewey and Reggio Emilia: Worlds apart - one vision. *Australian Art Education*, 37(1), 21–37. Retirado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3228&context=sspapers>

Lobue, V., Pickard, M. B., Sherman, K., Axford, C., & Deloache, J. S. (2013). Young children's interest in live animals. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 57. Retirado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=pbh&AN=84935466>

Longbottom, S. E., & Slaughter, V. (2016). Direct Experience With Nature and the Development of Biological Knowledge. *Early Education and Development*, 27(8), 1145–1158. Retirado de <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1169822>

LPDA. (1978). Declaração Universal dos Direitos do Animal. Retirado de <http://www.lpda.pt/declaracao-universal-dos-direitos-animal/>

Margett, T. E., & Witherington, D. C. (2011). The Nature of Preschoolers' Concept of Living

- and Artificial Objects. *Child Development*, 82(6), 2067. Retirado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=pbh&AN=67226043>
- McPhedran, S. (2009). A review of the evidence for associations between empathy, violence, and animal cruelty. *Aggression and Violent Behavior*, 14(1), 1–4. Retirado de <https://doi.org/10.1016/j.avb.2008.07.005>
- ME-DGIDC. (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. (ME-DGIDC, Ed.). Lisboa.
- Mialaret, G. (1976). *As ciências da educação*. Lisboa: Moraes.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Myers, O. E., Saunders, C. D., & Garrett, E. (2004). What do children think animals need? Developmental trends. *Environmental Education Research*, 10(4), 545–562. Retirado de <https://doi.org/10.1080/1350462042000291056>
- O’Haire, M. (2010). Companion animals and human health: Benefits, challenges, and the road ahead. *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research*, 5(5), 226–234. Retirado de <https://doi.org/10.1016/j.jveb.2010.02.002>
- Oliveira-Formosinho, J., & Barros Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11–29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. (2011). O princípio de igual consideração de interesses semelhantes na ética prática de peter singer. *Barbaroi*, 210–225. Retirado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=edssci&AN=edssci.S0104.65782011000100013>
- ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Retirado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf
- ONU. (2018). Nations Unies - En bref. Retirado de <http://www.un.org/fr/sections/about->

un/overview/index.html

- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª Ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Peixoto, A. M. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: atividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quiles, M. J., & Espada, J. P. (2009). *Educar para a auto-estima*. Madrid: EducAcção.
- Rinaldi, C. (2002). Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In L. Gandini & C. Edwards (Eds.), *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil* (pp. 75–80). Porto Alegre: Artmed.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2011). *O Elemento*. Porto: porto Editora.
- Sampier, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Saramago, J. (1996). *Cadernos de Lanzarote III* (29.VIII). Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, A. (2017, May). Estatuto jurídico do animal - o que muda e o que está por mudar. *Sábado*. Retirado de <http://www.sabado.pt/opiniao/convidados/andre-silva/detalhe/estatuto-juridico-do-animal--o-que-muda-e-o-que-esta-por-mudar>
- Silva, Marques, Mata, & Rosa. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação(DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Sistema de Segurança Interna [SSI]. (2015). *Relatório Anual de Segurança Interna 2014*. Retirado de <https://doi.org/10.1111/j.1752-1734.2009.01350.x>
- Sistema de Segurança Interna [SSI]. (2016). *Relatório Anual de Segurança Interna 2015*. Retirado de <http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relatório Anual>

- de Segurança Interna (RASI)/RASI 2015.pdf
- Sistema de Segurança Interna [SSI]. (2017). *Relatório Anual de Segurança Interna 2016. Relatório Anual de Segurança Interna – Ano*. Retirado de [http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relatório Anual de Segurança Interna \(RASI\)/RASI 2016.pdf](http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relatório%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%20(RASI)/RASI%202016.pdf)
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. . (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia’s Environment As Third Teacher. Retirado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=pbh&AN=24361592>
- Thompson, K. L., & Gullone, E. (2003). Promotion of Empathy and Prosocial Behaviour in Children through Humane Education. *Australian Psychologist*, 38(3), 175. Retirado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=pbh&AN=13936935>
- Tipper, B. (2011). “A dog who I know quite well”: Everyday relationships between children and animals. *Children’s Geographies*, 9(2), 145–165. Retirado de <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.562378>
- Tiriba, L. (2017). Educação infantil como direito e alegria. *Laplage Em Revista*. Retirado de <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731248p.72-86>
- UNICEF. (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Retirado de <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>
- Vaz, S. G., & Delfino, A. (2010). *Manual de ética ambiental*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Villanueva, G. (2017). Against Animal Liberation? Peter Singer and His Critics. *Sophia*, 1–15. Retirado de <https://doi.org/10.1007/s11841-017-0597-6>
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and Methods* (4ª Ed.). Los Angeles: SAGE.
- Yin, R. (2010). *Estudos de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

ANEXOS

Anexo I

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ex.mo Encarregado de Educação

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e durante este semestre iremos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada II na sala do seu educando. Para desenvolver a nossa prática necessitamos de recolher algumas informações em formatos de vídeo ou de fotografia, relativas ao modo como as crianças desenvolvem diferentes atividades. A nossa Prática de Ensino Supervisionada II contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante e da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Com estes registos pretende-se, entre outros objetivos, proporcionar momentos privilegiados com diferentes atividades para o seu educando e desenvolver um estudo de investigação sobre os comportamentos de educadores e crianças em contexto pré-escolar.

Como estas atividades estão integradas na nossa Prática de Ensino Supervisionada será importante que se efetue a filmagem ou se tire algumas fotografias das sessões com a finalidade de se proceder à análise, discussão e reflexão do processo ensino e aprendizagem apenas com os nossos supervisores. Adicionalmente, poderá ser necessário entrevistar crianças.

Neste sentido, vimos pedir a V. Ex.^a autorização para se efetuarem filmagens ou fotos e outras recolhas de dados para uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada em causa, com o compromisso de que todo o material recolhido será utilizado apenas para esse fim e será destruído quando não for necessário.

Viana do Castelo, 25 de setembro de 2017

As mestrandas

A Orientadora Cooperante

O encarregado de educação

Anexo II

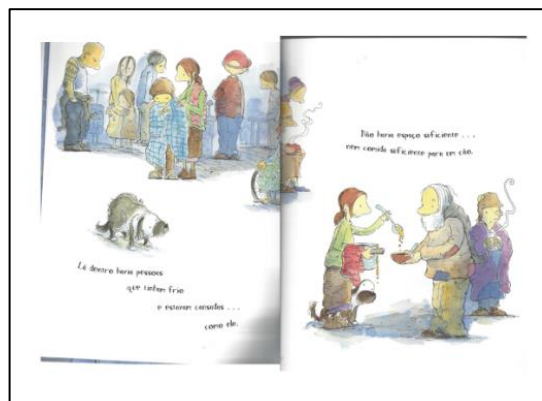
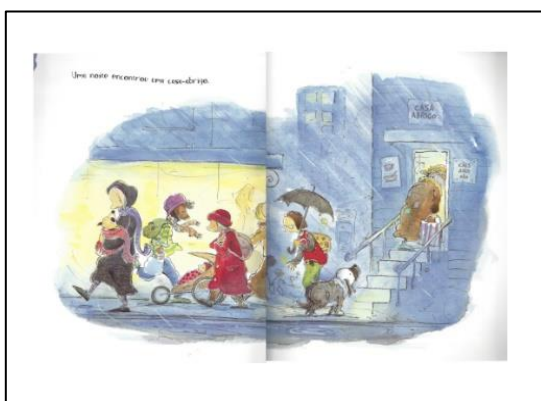
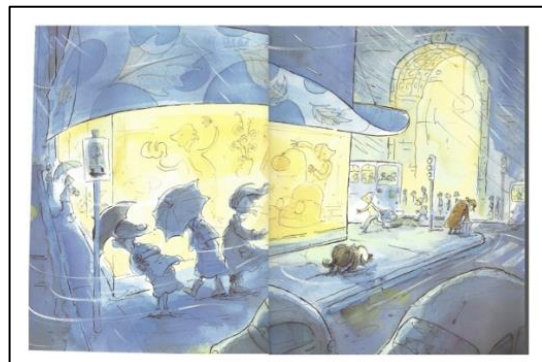
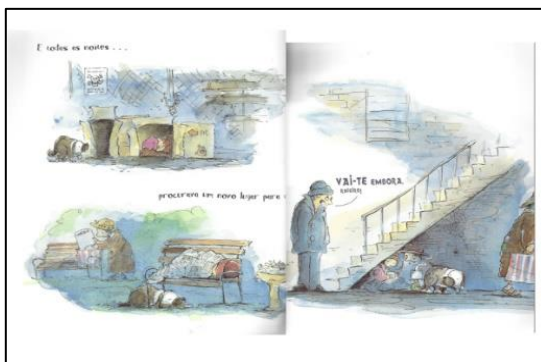
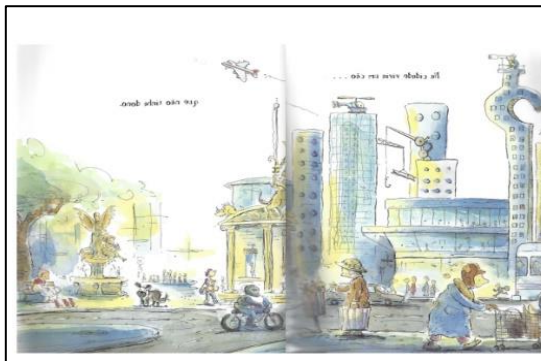
Livro: Cão Rafeiro

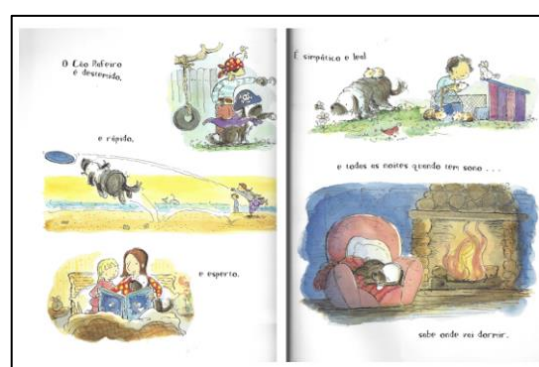
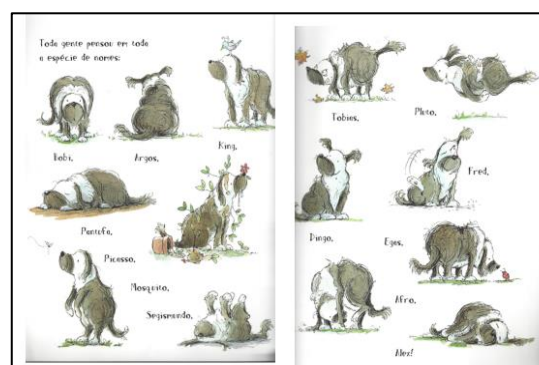
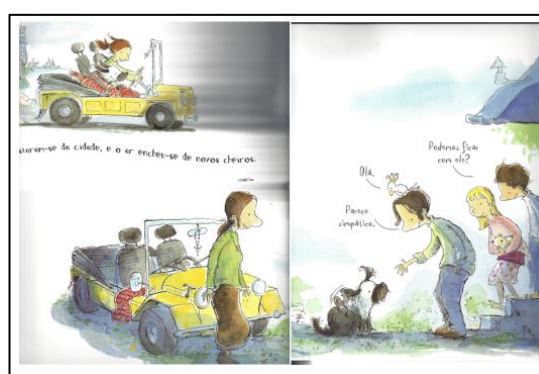
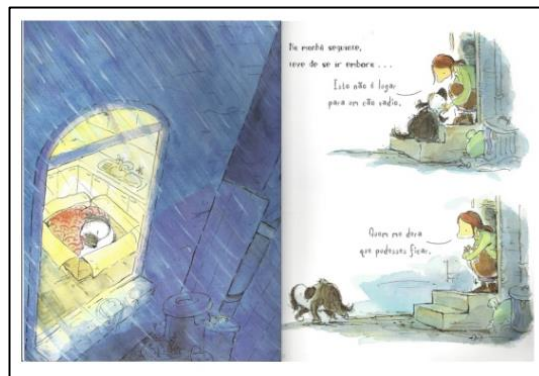
Livro: Cão Rafeiro

Autor/Ilustrador: Stephen Michael King

Editor: Editorial CAMINHO

Data de lançamento: fevereiro 2010







Anexo III

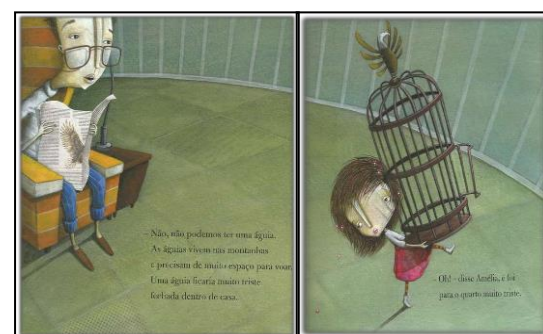
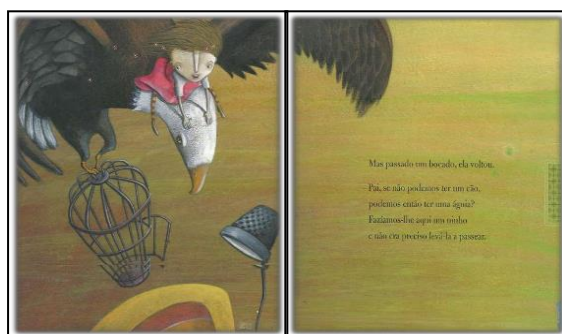
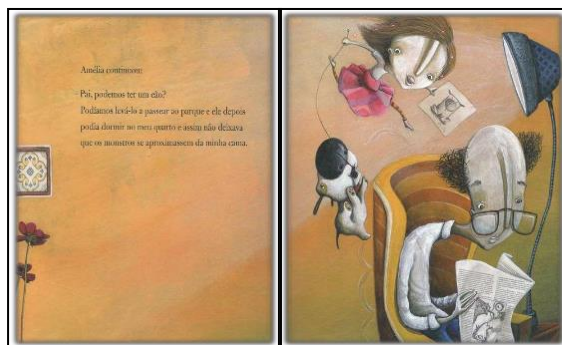
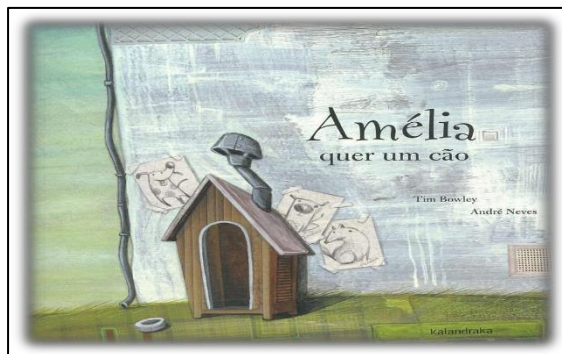
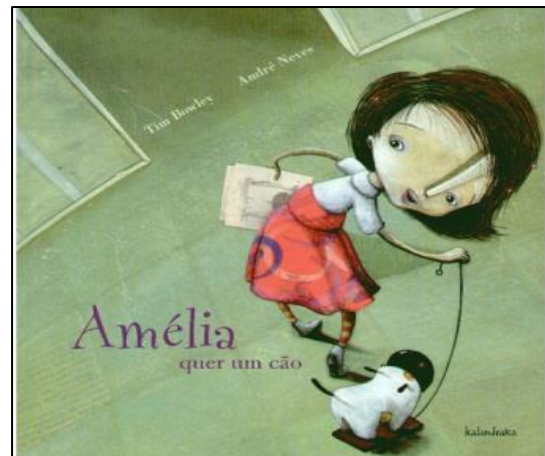
Livro: Amélia quer um cão

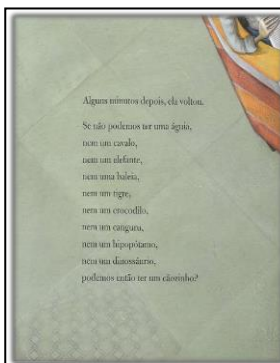
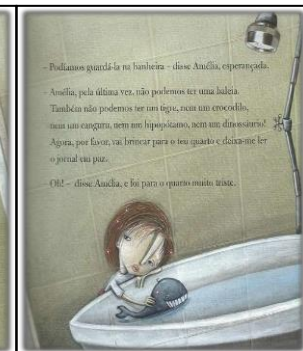
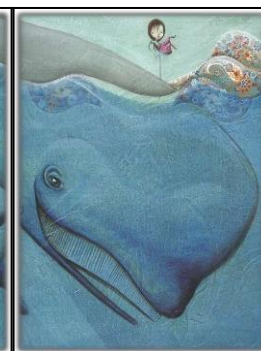
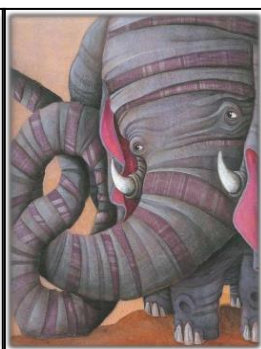
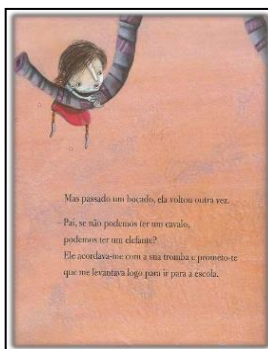
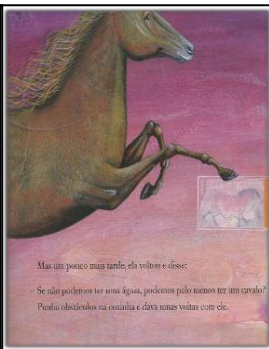
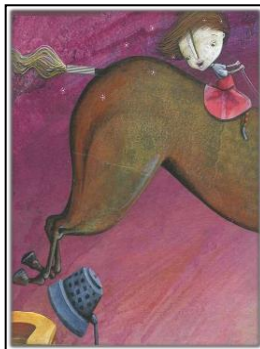
Livro: Amélia quer um cão

Autor/Ilustrador: Tim Bowley/André Neves

Editor: Kalandraka

Data de lançamento: fevereiro 2010



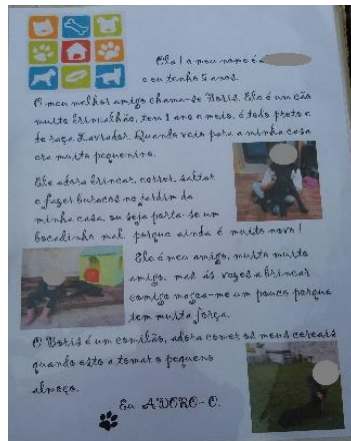




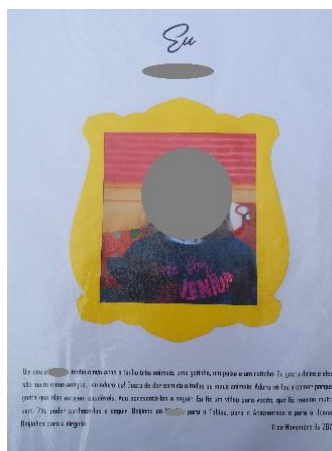
Anexo IV

Registos do dossier “Os nossos amigos especiais”

Registo da criança C1



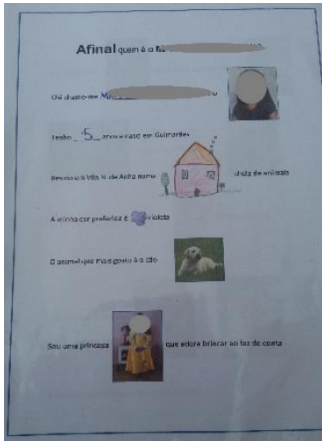
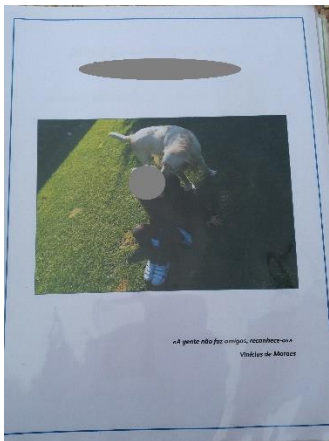
Registo da criança C2

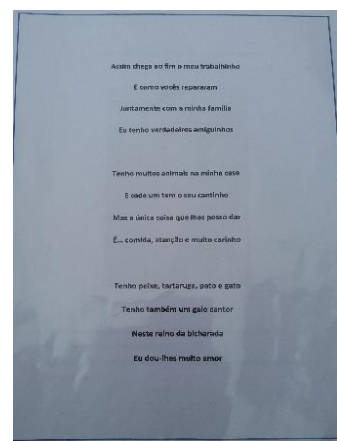
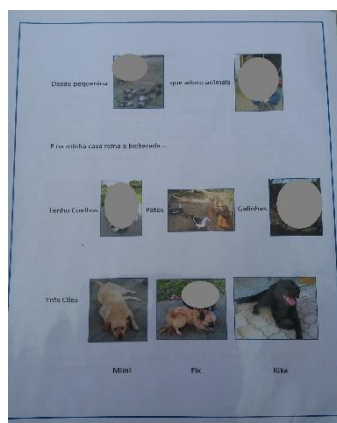


Registo da criança C3



Registo da criança C4





Registo da criança C5



Olá, sou [redacted] tenho 2 animais de estimação. São duas cadelas, de raça labrador, que se chamam Kitty e Cookie.
A Kitty é a mais velha e a Cookie é a mais novinha. Eu adoro-as!

Kitty



Esta é a Kitty. Tem 10 anos e é uma labradora traçada. A mãe é uma labradora pura e o pai é de uma raça desconhecida.
Quando os meus papás a foram buscar ela tinha apenas 2 meses e foi a prenda de aniversário da minha [redacted] que tanto queria uma companhia.
Apesar de já ter muitos anos continua muito brincalhona e sempre muito meiguinha. É a minha "cão-de-guarda".

Cookie



Esta é a Cookie e tem apenas 4 meses. Ainda é uma "bebê grande" e agora é a companhia da Kitty, está sempre a morder-lhe as orelhas.
O brinquedo preferido dela é uma galinha de plástico e as roseiras da minha namã.
Ela faz muitas traquinices.

Registo da criança C6



Olá sou [redacted] sou [redacted] e tenho 5 anos.
Vivo com a minha família aqui em Vila Nova de Azoiteiro. Eu gosto muito de andar de bicicleta e de jogar futebol. Eu sou muito alegre.

Nero



Este é o meu cão, ele chama-se Nero. Ele está com 6 anos. Eu gosto muito dele.

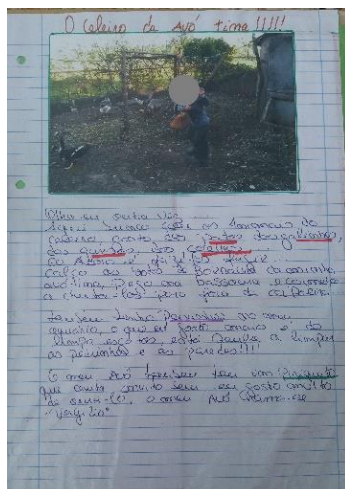
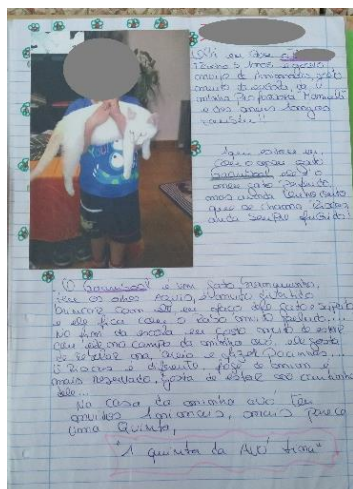
As galinhas da avó



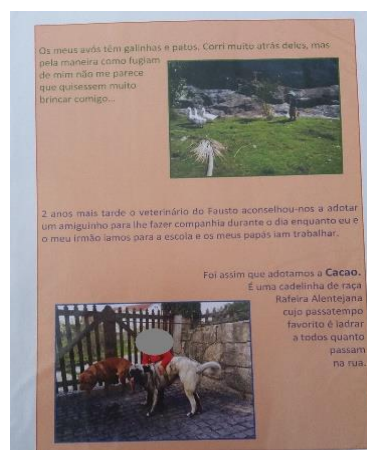
Os meus dinossauros



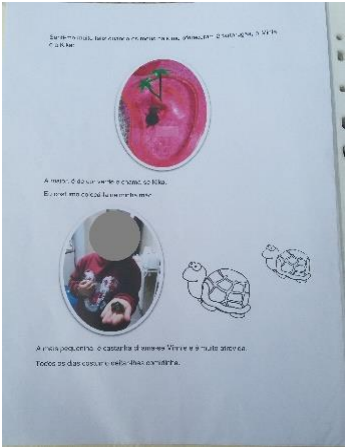
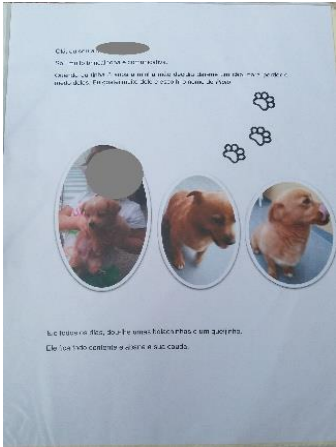
Registo da criança C7



Registo da criança C8



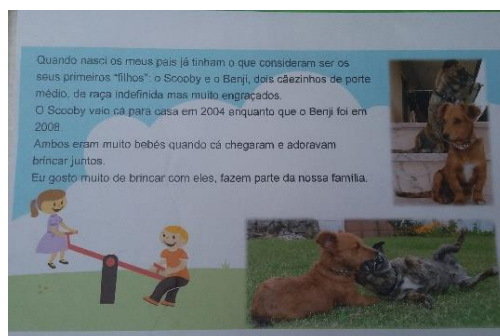
Registo da criança C9



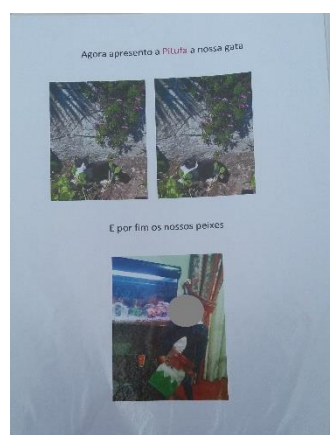
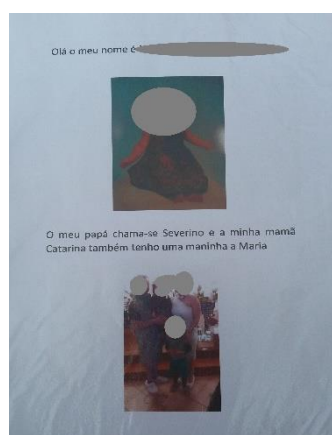
Registo da criança C10

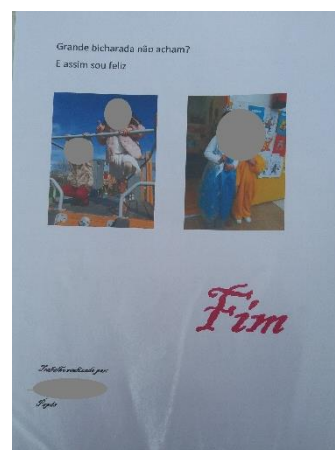
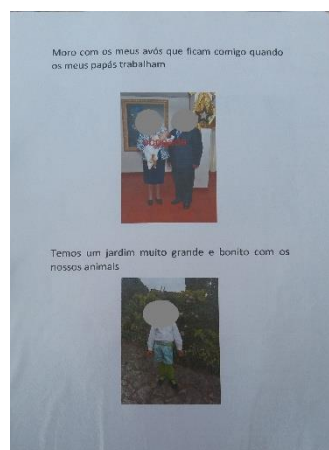


Registo da criança C11

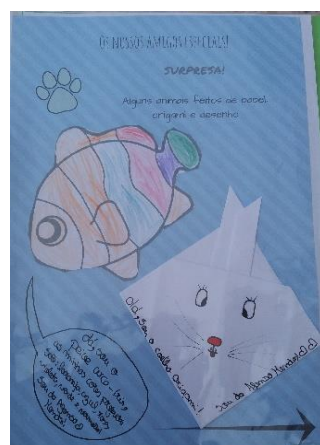


Registo da criança C12

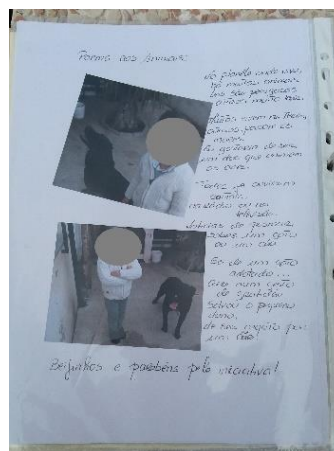
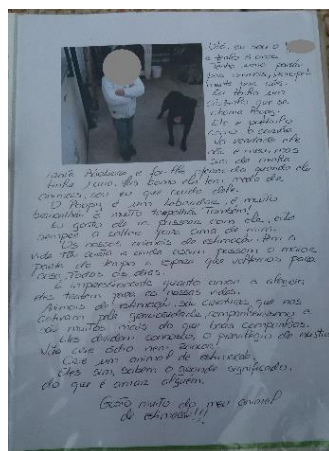
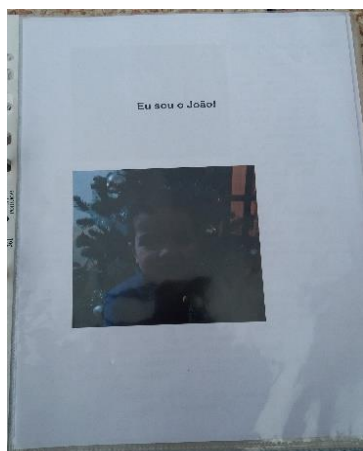




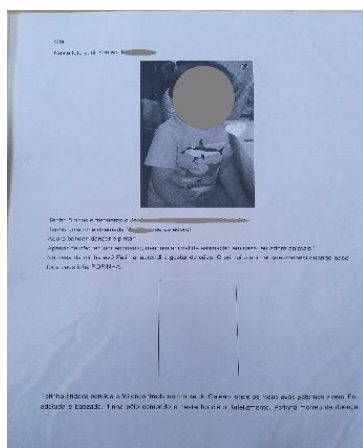
Registo da criança C13



Registo da criança C14



Registo da criança C16



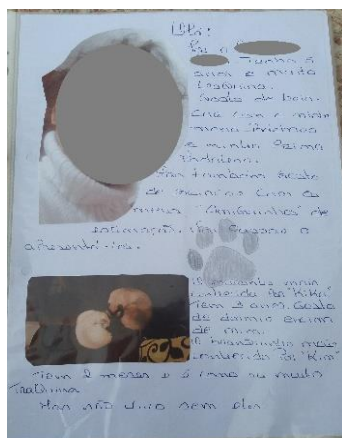
Registo da criança C17



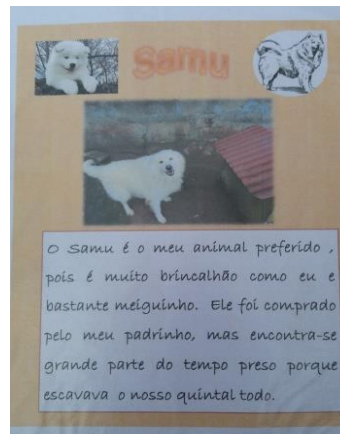
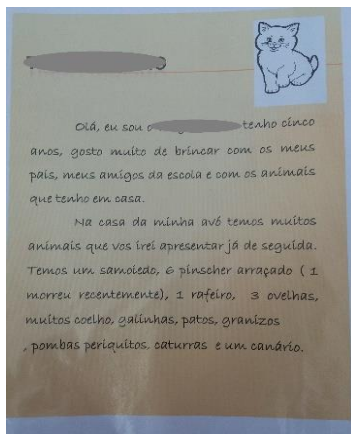
Registo da criança C18



Registo da criança C19



Registo da criança C20



OVELHAS






Estas ovelhinhas já são muito velhinhas e assim do tempo da minha vovó que já faleceu a algum tempo. Eu as tirei fotografias a duas delas mas tenho mais duas.

Galinhas





As nossas galinhas na maioria das vezes não estão fechadas no capoeiro andam soltas e eu gosto de lhes dar milho para elas comer assim como couves. Temos galos e galinhas e elas põem muitos ovos para eu comer.

Patos






Os patos que temos cá em casa são todos branquinhos, também põem ovos alguns são para nós comermos e outros o meu avô deixa-os para serem chocados e nascerem novos patinhos.

COELHOS








Estes são alguns dos nossos coelinhos temos de várias cores desde brancos, castanhos, alaranjados, cinzentos e pretos. São todos muito fofinhos. Como temos muitos o meu avô tem de cortar muita enxada para lhes dar e trazer muita verdura assim como granulada para crescer.

Gatos







Estes gatinhos são muito brincalhões e os mais novinhos cá em casa, mas a sua mãe anda sempre a vadear por isso não aparece aqui nas fotografias.

Pombas

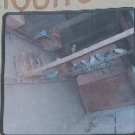






Temos oito pombas branquinhos e são muito cantadoras. Gostam de comer milho e pão.

PERIQUITOS




Os periquitos são de meu padrinho temos por volta de 30. Eles podem ter várias cores, mas agora predomina a cor azul, no entanto já tivemos verdes, amarelos e azuis mais intenso.

Caturras





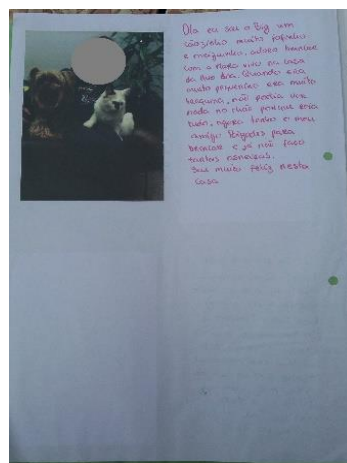
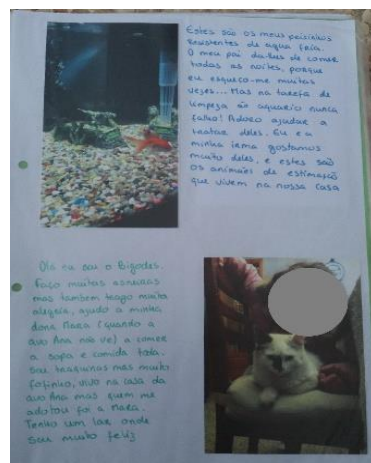
Neste momento temos 5 caturras mais fêmeas que machos na como já são um pouquinho velhinhas não tem filhotes, mas o um pai já criou muitas e vendeu. Tive uma que andava ao ombro e não fugia e comia na sua mão e gostava que lhe fizesse abcegas no pescoço chamava-se fift. Elas comem pão e sementes de girassol.

CANÁRIO

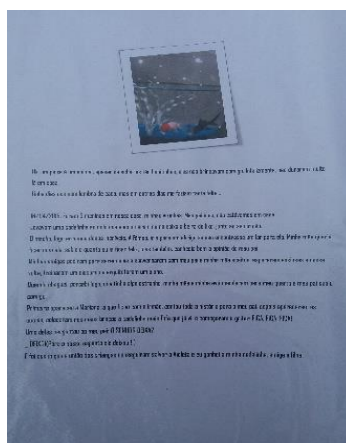



Este é o nosso canário que gosta muito de cantarolar quando aparece uns raios de sol e está dentro de casa.

Registo da criança C22



Registo da criança C23





Capturas do vídeo da criança C23



Registo da criança C24



Capturas do vídeo da criança C24

