

Érica Simões Ponte

**Cuidar dos Animais e da Natureza
Estratégias de Sensibilização na Educação Pré-Escolar**



Universidade Do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação
2020

Érica Simões Ponte

**Cuidar dos Animais e da Natureza
Estratégias de Sensibilização na Educação Pré-Escolar**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Ana Cristina Hurtado de Matos Coelho

Professora Doutora Carla Dionísio Gonçalves



Universidade Do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação
2020

Cuidar dos Animais e da Natureza Estratégias de Sensibilização na Educação Pré-Escolar

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright - _____ Universidade do
Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

À minha família e aos meus animais. Obrigada por me tornarem no que sou.

Agradecimentos

Desejo agradecer às minhas orientadoras, Professora Doutora Ana Cristina Coelho e Professora Doutora Carla Dionísio Gonçalves, principalmente pela paciência e compreensão durante todo o progresso e dificuldades durante a realização do relatório. Obrigada pelo apoio e disponibilidade.

Desejo agradecer também:

à educadora cooperante Isabel Xavier, que durante toda a prática me prestou um enorme apoio perante as propostas de atividades para o relatório. Pela sua sabedoria e auxílio, carinho e paciência, também;

à Professora Doutora Maria Helena Horta, por todas as oportunidades de aprendizagem desde o início do nosso percurso académico e paixão pela área, que incentivaram todas as suas alunas a prosseguir a área da educação;

à supervisora Ivone Silva igualmente por todo o apoio, aprendizagem e inspiração durante os meus momentos de aprendizagem, mas também nos momentos de medo e ansiedade.

a todos os meus amigos, pelo apoio que me deram durante o percurso académico.

Agradeço aos meus pais, que sempre me incentivaram a ser a primeira da família a obter um curso superior. À minha mãe que me auxiliou em diversos trabalhos escritos e ao meu pai que ficou acordado comigo durante longas noites a construir materiais e instrumentos para as minhas práticas. Agradeço, também, pela forma como me fizeram apaixonar pela Natureza e por todos os seres vivos. Relembro os passeios por diferentes paisagens, deixando-me explorá-las com liberdade, sem medo que me sujasse ou que me magoasse. Devo-vos tudo o que sou, adoro-vos e adoro a educação que me deram.

Agradeço ao meu namorado, João Anastácio, por nunca me ter deixado desistir mesmo nos piores momentos.

Aos meus animais que tanto amo e que fazem igualmente parte da minha família, deixo uma palavra de agradecimento. Apesar de não se expressarem por palavras, demonstraram-me sempre um amor incondicional, principalmente o meu primeiro gatinho, Ricky, que convive comigo há dezassete anos e à minha querida Maggie que nos deixou no ano passado. Obrigada pelos nove anos que passaste comigo sempre ao meu lado e obrigada por me inspirares a escolher este tema para o relatório.

Resumo

O relatório intitulado *Cuidar dos Animais e da Natureza: Estratégias de Sensibilização na Educação Pré-Escolar* foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O tema aborda a importância de uma prática fundamentada no desenvolvimento de conceitos relacionados com o bem-estar dos animais, num formato de aprendizagem ativa. No projeto investigativo seguiu-se uma metodologia qualitativa de investigação na ação, suportada por atividades de intervenção pedagógica, questionários, entrevistas e observação direta. Participaram 17 crianças de uma instituição de Educação Pré-escolar com 3 e 4 anos e idade. No projeto questionava-se se a consciencialização e sensibilização para com o bem-estar dos animais, integrada num modelo de educação ética ambiental e animal, era importante para o desenvolvimento de uma interação saudável entre crianças e animais. As estratégias seguidas integraram a realização de várias atividades de intervenção pedagógica, de entre as quais, se destaca, a adoção e manutenção de um peixe Betta, habitante de um aquário mantido em permanência na sala de atividades; a visita de três animais de espécies diferentes, um coelho, um pato e duas salamandras Axolotl; a ação de voluntariado para ajudar uma organização que cuida de animais.

A escolha do peixe mostrou-se apropriada, porque as crianças, ao participar nas tarefas de manutenção do animal no aquário, aprenderam conceitos relacionados com as características biológicas do peixe e também com as características físicas e químicas do ambiente em que habitava, reconhecendo como pode ser nociva a poluição para o seu bem-estar. Na visita dos animais, as crianças tiveram oportunidade de tocar num animal com o corpo coberto de penas, ou coberto de pelos ou de pele. Com exceção de 3 crianças, todas ousaram, em algum momento, dar de comer aos animais, tocar, trocar afetos, tendo estas manifestações sido acompanhadas de sentimentos sempre positivos no caso do coelho e do pato, e de algum receio ou repugnância no caso das salamandras. A ação de voluntariado deu oportunidade às crianças de viverem um problema real e de contribuírem para a sua solução.

Neste projeto, os participantes desenvolveram múltiplas competências que cruzam todas as áreas de conteúdo previstas nas OCEPE. As crianças desenvolveram a autonomia, a empatia e responsabilidade, a comunicação, o sentimento de partilha, o conhecimento nas áreas de conteúdo, o respeito, entre muitas outras competências.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Ética ambiental e animal; Bem-estar dos animais; Educação em Ciências; Educação para a Cidadania.

Abstract

The present report from the Supervised Teaching Practice unit of the Master in Preschool Education is entitled *Taking Care of Animals and Nature: Strategies of awareness in Pre-School*. The topic developed brings out the importance of a pedagogical practice based on the development of concepts related to the well being of the natural world through an active learning with the children. In this investigative project, a qualitative research methodology was pursued supported by pedagogical intervention activities, questionnaires, interviews and direct observation. This research project was implemented in a pre-school education context, with a group of 17 children, aged 3 and 4 years old. The guiding question was if the awareness and sensitization for animal welfare, integrated into an environmental and animal ethical education model, was important for the development of a healthy interaction between children and animals. The following strategies integrated the accomplishment of several activities of pedagogical intervention, among which, stands out, the adoption and maintenance of a Betta fish, inhabitant of an aquarium permanently kept in the activity room; the visit of three animals of different species, a rabbit, a duck and two Axolotl salamanders; and volunteering to help an organization that cares for animals.

The choice of this particular species of fish proved to be appropriate, since children, when participating in the maintenance tasks of the animal in the aquarium, learned concepts related to the biological characteristics of the fish along with the physical and chemical characteristics of the environment in which it lived, recognizing how harmful pollution can be for its well-being. During the animals visit, the children had the opportunity to touch an animal whose body was covered with feathers or covered with fur or skin. With the exception of 3 children, all of them dared, at some point, to feed the animals, touch, exchange affections, being these manifestations always accompanied by positive feelings in the case of the rabbit and the duck, and some fear or disgust in the case of the salamanders. Volunteering gave children the opportunity to experience a real problem and to contribute to its solution.

In this project, the participants developed multiple skills that cross all the content areas foreseen in the OCEPE. Children developed autonomy, empathy and responsibility, communication, a sense of sharing, knowledge in the content areas, respect, among many other skills.

Keywords: Pre-school education; Environmental and animal ethics; Animal welfare; Science Education; Citizenship Education.

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral.....	1
Índice de Figuras	3
Índice de Tabelas.....	5
Índice de Apêndices	6
1 Introdução	7
2 Enquadramento teórico-concetual	10
2.1 Educação ambiental: educar para a afetividade e valores	10
2.2 Uma breve contextualização acerca da história dos direitos dos animais	14
2.3 A área de formação pessoal e social para o desenvolvimento ético e moral da criança para com os animais não humanos	18
2.4 Direitos dos animais e deveres das crianças	22
2.5 Os efeitos dos animais no desenvolvimento da criança	26
2.5.1 Vinculação e afetividade.....	26
2.5.2 Socialização e apoio social	28
2.5.3 Autoestima e autonomia	30
2.5.4 Emoções problemáticas: Raiva, ansiedade e medo	31
2.5.5 Empatia.....	36
2.6 Papéis de género	39
3 Processo investigativo e de intervenção	42
3.1 Questões da investigação.....	42
3.2 Objetivos gerais.....	42
3.3 Opções metodológicas.....	43
3.4 Técnicas e métodos de recolha de dados	44
3.4.1 Observação e Inquérito por Questionário e Entrevista.....	45
3.4.2 Escala de Likert	47
3.5 Participantes	47
3.6 Design do processo investigativo e das atividades de intervenção pedagógica.....	48
3.6.1 <i>Etapa 1</i> – Conhecimento das ideias das crianças acerca do bem-estar dos animais	

3.6.2	<i>Etapa 2 – Atividades de intervenção pedagógica realizadas com as crianças</i>	49
3.6.3	<i>Etapa 3 – Avaliação da evolução do conhecimento das crianças quanto ao bem-estar dos animais.</i>	56
4	Apresentação e discussão dos resultados	57
4.1	<i>Etapa 1 – Conhecimento das ideias das crianças acerca do bem-estar dos animais</i>	57
4.2	<i>Etapa 2 – Atividades de intervenção pedagógica realizadas com as crianças</i>	58
4.2.1	Patamar 1 – Atividade <i>O nosso amigo</i>	58
4.2.2	Patamar 2 – Atividade <i>A história do Rabão</i>	66
4.2.3	Patamar 2 – Atividade <i>Animais de peluche</i>	69
4.2.4	Patamar 2 – Atividade <i>A visita surpresa</i>	71
4.2.5	Patamar 3 – Atividade <i>Resgate animal</i>	78
4.2.6	Patamar 3 – Atividade <i>Vamos ajudar uma organização que cuida de animais</i>	82
4.3	<i>Etapa 3 – Avaliação da evolução do conhecimento das crianças quanto ao bem-estar dos animais.</i>	85
5	Conclusões	89
6	Reflexão final	92
7	Referências bibliográficas	96
8	APÊNDICES	101

Índice de Figuras

Figura 3.1 - Esquema ilustrativo do processo investigativo com intervenção educativa	48
Figura 3.2 - Urso de peluche utilizado na atividade <i>Animais de peluche</i>	53
Figura 3.3 - Animais de peluche utilizados na atividade <i>Animais de peluche</i>	53
Figura 3.4 - Capa do livro <i>Resgate Animal</i>	54
Figura 3.5 - Livro: "Eu vou sempre gostar de ti".....	55
Figura 4.1 - Criança J executa a rotina diária	63
Figura 4.2 - Criança L e O exploram o aquário	63
Figura 4.3 - Gráfico referente aos dados para o item 1 da escala de Likert	65
Figura 4.4 - Gráfico referente aos dados para o item 2 da escala de Likert	65
Figura 4.5 - Gráfico referente aos dados para o item 13 da escala de Likert	66
Figura 4.6 - Gráfico referente aos dados para o item 14 da escala de Likert	66
Figura 4.7 - Criança L a recontar a história do "Rabão"	68
Figura 4.8 - A história do "Rabão"	68
Figura 4.9 - Atividade do lago: Crianças A e L a explorarem os conteúdos do jogo	68
Figura 4.10 - Criança A a apontar no mapa onde se localiza a Indonésia, o habitat do Rabão ..	68
Figura 4.11 - Criança P observa as patas do urso	69
Figura 4.12 - Criança F ouve o coração do urso	69
Figura 4.13 - Criança P e B celebram após curarem o seu cão.	70
Figura 4.14 - Criança B, P e H brincam aos veterinários.....	70
Figura 4.15 - Criança D demonstra à criança M o que é um cão "feliz" através do seu próprio animal de peluche durante a atividade <i>Animais felizes</i>	70
Figura 4.16 - Criança B cria a sua própria carapaça em semelhança à tartaruga de peluche.	70
Figura 4.17 - Criança A e F curam a cobra da selva, peluche trazido de casa pela criança P.	70
Figura 4.18 - Criança P e N curaram o panda que a criança P trouxe de casa.	70
Figura 4.19 - Exemplo, ciclo de vida de um bicho da seda. Atividade de observação de insetos frequente em educação pré-escolar.....	71
Figura 4.20 - Imagem dos animais visitantes, de esquerda para a direita, um coelho, um pato e duas salamandras axolotls.	72
Figura 4.21 - Exemplos de momentos de interação entre as crianças e os animais visitantes; pato (em cima à esquerda), coelho (em cima à direita) e salamandras axolotls (em baixo no centro).	73
Figura 4.22 - Outros exemplos de momentos de interação entre as crianças e os animais visitantes; pato (em cima à esquerda), coelho (em cima à direita).....	74

Figura 4.23 - Gráficos que expressam os dados obtidos para os 3 animais no item 1. Coelho à esquerda; pato no centro; salamandras axolotl à direita.....	77
Figura 4.24 - Gráficos que expressam os dados obtidos para os 3 animais no item 2. Coelho à esquerda; pato no centro; salamandras axolotl à direita.....	77
Figura 4.25 - Gráficos que expressam os dados obtidos para os 3 animais no item 3. Coelho à esquerda; pato no centro; salamandras axolotl à direita.....	77
Figura 4.26 - Gráficos que expressam os dados obtidos para os 3 animais no item 4. Coelho à esquerda; pato no centro; salamandras axolotl à direita.....	77
Figura 4.27 - Elefante no circo à esquerda e elefante resgatado à direita.	79
Figura 4.28 - Tartaruga presa na rede à esquerda e tartaruga resgatada à direita.	80
Figura 4.29 - Veado na parede à esquerda e veado resgatado à direita.	80
Figura 4.30 - Criança a explorar o livro Resgate Animal.	81
Figura 4.31 - As crianças a tentar encontrar o habitat desejável para os animais através da associação de imagens.....	82
Figura 4.32 - As crianças empenhadas em criar as garrafas sensoriais.....	83
Figura 4.33 - Local de exposição das garrafas sensoriais.	83
Figura 4.34 - Imagens da ida ao supermercado para comprar comida para os animais.	84
Figura 4.35 - Momento da entrega da comida para animais ao Cantinho dos Xodós, uma associação que acolhe animais, trata e tenta a reintegração na sociedade, através da adoção.	84
Figura 4.36 - O Óscar, mascote do Cantinho dos Xodós, brinca com as crianças e partilha afetos.....	85
Figura 4.37 - Pontuações obtidas pelas crianças, convertidas em percentagens, no questionário aplicado antes da realização das atividades (linha vermelha) e depois da realização das atividades (linha azul).	87

Índice de Tabelas

Tabelas:

Tabela 3.1 - Tarefas associadas à rotina diária de manutenção do peixe no aquário.....	51
Tabela 4.1 - Registos dos tipos de respostas do conjunto de participantes ao questionário, na Etapa 1.	58
Tabela 4.2 - Tipos de respostas e número de respostas das crianças às questões da entrevista ..	60
Tabela 4.3 - Registos das observações decorrentes das tarefas de rotina associadas à manutenção do peixe no aquário.	61
Tabela 4.4 - Registos da análise do comportamento das crianças por aplicação da Escala de Likert na atividade <i>O nosso amigo</i>	65
Tabela 4.5 - Avaliação quantitativa dos comportamentos das crianças por aplicação da escala de Likert na atividade <i>O nosso amigo</i>	66
Tabela 4.6 - Comparação entre os resultados obtidos no jogo no 1º e 2º momentos.....	69
Tabela 4.7, Tabela 4.8, Tabela 4.9 - Registos da análise do comportamento das crianças por aplicação da Escala de Likert, na atividade <i>Visita Surpresa – Coelho; Pato; Salamandra</i>	76
Tabela 4.10 - Identificação do animal que as crianças preferiam e do local onde consideravam que habitava.	79
Tabela 4.11 - Resultados do jogo de associação de animais e habitats desejáveis ou indesejáveis. Associação de 4 animais a 4 habitats.....	82
Tabela 4.12 - Registos dos tipos de respostas do conjunto de participantes na Etapa 3, quando da aplicação do questionário, de novo.....	86
Tabela 4.13 - Pontuação obtida por cada uma das crianças no questionário aplicado antes da realização das atividades e depois da realização das atividades, com cálculo da respetiva variação.....	87

Índice de Apêndices

Apêndice A - Questionário usado na etapa 1 e na etapa 3 do processo investigativo com intervenção educativa.	102
Apêndice B - Texto da reflexão conjunta promovida para a seleção do animal a inserir na sala de atividades; Etapa 2, patamar 1, atividade <i>O nosso amigo</i>	103
Apêndice C - Tabela dos registos das respostas das crianças na Etapa 1 ao questionário.	107
Apêndice D - Guião de entrevista usado na etapa 2, patamar 1 - atividade <i>O nosso amigo</i>	109
Apêndice E - Registo do diálogo levado a cabo durante a narração da história do Rabão.	110
Apêndice F - Resultados do jogo do lago na etapa 2. patamar 2 - A atividade da história do Rabão.	111
Apêndice G - Tabela com os resultados do jogo Animais Felizes de associação de animais a habitats desejáveis ou indesejáveis. Associação de 4 animais a 4 habitats. .	114
Apêndice H - Registo da discussão e debate acerca de como ajudar uma organização animal.	120
Apêndice I - Tabela dos registo das respostas das crianças ao questionário na Etapa 3.	122

1 Introdução

O relatório realizado no âmbito da Prática de Ensino supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar é o produto final do projeto investigativo efetuado ao longo do ano letivo de 2017/2018. A prática foi realizada em dois momentos distintos, tendo sido o primeiro de observação e cooperação e o segundo de prática e intervenção. Esta prática decorreu em contexto de Educação Pré-escolar numa instituição privada do Algarve. No primeiro momento teve-se como principal objetivo conhecer a instituição, a educadora de infância, o grupo de crianças e o ambiente educativo envolvente. O grupo de crianças, com o qual foi desenvolvida a ação, é um grupo homogêneo com três e quatro anos de idade. Foi no decorrer do momento de observação e cooperação que se optou pelo tema que norteia este relatório.

Os animais têm um papel importante nas nossas vidas, especialmente na vida das crianças. Estas têm a capacidade de desenvolver uma afinidade natural para com os animais e ao trabalhar estas capacidades com as crianças também se desenvolvem novas atitudes, modos de conduta, valores e princípios. Deste modo, encorajar relações positivas com outros seres vivos e com o planeta Terra é o principal objetivo deste projeto. Como referido por Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016):

O contacto com seres vivos e outros elementos da Natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais. (p. 90).

Cabe ao educador desenvolver atividades e experiências variadas que incentivem e estimulem a aprendizagem da criança, proporcionando-lhe oportunidades de interação e de conhecimento, que favoreçam comportamentos de sensibilização e de consciência acerca do mundo onde vivem.

Através do raciocínio, a criança é capaz de refletir, reconhecer as necessidades do "outro", criar, aprender, transmitir conhecimentos, comportamentos e desenvolver-se intelectualmente. Tendo isto em consideração, crê-se que se torna essencial clarificar o termo "sentido de ética". O objetivo da ética é a de orientar as decisões que se tomam

numa dada situação concreta. Ao desenvolver o nosso sentido de ética pessoal, baseada esta, nos nossos conhecimentos e experiências individuais, estamos a sobrepor certas ações, que se consideram preferíveis, a outras (Naconcey, 2006, p. 15). O sentido de ética assume a forma de um sistema com regras, proibições, valores e ideias. Desta forma, entende-se que a ética ambiental e animal deverá propor uma conduta em que o ser humano valorize o meio ambiente e todos os seres vivos, criando um sistema de relacionamento entre ambos. Esta ética, apesar de diversos progressos na sociedade atual, ainda não obteve a devida relevância (Naconcey, 2006, p. 18). Não se trata apenas de proibir a crueldade intencional para com os seres vivos, mas também de ter em consideração a crueldade infringida aos animais em certos tipos de práticas, consideradas aceitáveis pela nossa sociedade. Ao educar as crianças para o respeito para com o ambiente e os animais, estamos a incutir um sentido de respeito, responsabilidade e compaixão para com todos os seres vivos.

É durante a infância que a criança constrói a sua identidade e sentido do mundo, e como tal, é essencial promover um tipo de educação que desenvolva a capacidade de considerar as necessidades, os sentimentos e sofrimento de outros seres vivos. Desta forma, a criança irá compreender a sua responsabilidade como ser humano para com a Natureza, irá considerar as consequências dos seus atos individuais, e, posteriormente, irá refletir criticamente acerca das práticas da sociedade, acerca do mundo e do seu papel no mesmo. Apresentar às crianças atividades pedagógicas que motivem para o respeito para com os animais e para com o meio ambiente é essencial nesta geração, tendo em vista o futuro.

Neste estudo não se pretende incidir tanto na importância de não poluir ou de não consumir em excesso, mas sim em trabalhar o desenvolvimento de novos valores e comportamentos, ao desvendar e demonstrar que todos os animais têm direitos e que estes deverão ser respeitados, proporcionando uma boa relação entre humanos e os demais seres vivos.

O relatório encontra-se constituído por três partes distintas. A primeira contém os agradecimentos, o resumo, o *abstract*, o índice geral, o índice de figuras, de tabelas, bem como o índice de apêndices. A segunda integra a introdução, o enquadramento teórico-concetual (onde se encontra contextualizada a ética animal e ambiental, destacando-se os seus princípios, finalidades e objetivo, bem como a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem de atitudes e comportamentos de cuidado do planeta e de todos os seres vivos que o habitam), bem como, o processo investigativo e

de intervenção, onde se apresentam os objetivos, os participantes e a caracterização do percurso e do contexto onde decorreu a ação, a metodologia adotada (optando-se por um projeto de investigação na ação), as atividades realizadas, os resultados e a respetiva análise. A segunda parte termina com as conclusões e a Reflexão final. Por fim, a última parte engloba a lista de referências bibliográfica e os apêndices.

2 Enquadramento teórico-concetual

2.1 Educação ambiental: educar para a afetividade e valores

É um facto que as consequências do consumismo excessivo no planeta Terra, designadamente, o aquecimento global, a destruição de habitats naturais e a extinção de espécies, destroem, pouco a pouco, o nosso ecossistema e meio ambiente. Se estas tendências humanas persistirem, as alterações climáticas irão inundar as nossas paisagens, casas e habitats, grande parte dos animais serão extintos e a nossa existência também estará em risco. No entanto, apesar de se conhecerem os riscos, é mais fácil culpar as grandes empresas, fábricas e os governos, apontando que seres humanos, individualmente, não têm um grande impacto nas mudanças climáticas da Terra (Leith et al., 1995). A mudança recai em cada indivíduo, através de atos que, apesar de parecerem pequenos, em grande escala e praticados por todos, fariam toda a diferença para a melhoria do ambiente. Infelizmente, o consenso passa pela consciência global de que não é necessário chegar a “extremos” (sendo estes extremos as pequenas mudanças no quotidiano das pessoas), enquanto o problema não afetar cada indivíduo, pessoalmente (Milaré, & Coimbra, 2004). Esta insensibilidade e egoísmo por parte do ser humano passa por uma dessensibilização e desconexão do mesmo para com a Natureza, considerando-se como à parte desta. O egocentrismo permanece na ideia de que a Natureza foi criada apenas para servir o ser humano e que este não faz parte desta (Sampson, 2016). Como menciona Gould (1993), citado por Sampson (2016), "we cannot win this battle to save species and environments without forging an emotional bond between ourselves and nature - for we will not fight to save what we do not love", (p. 12), daí a necessidade de reavivar o amor da criança pela Natureza.

Os primeiros anos de vida de uma criança afiguram-se como um período ótimo de aprendizagem e desenvolvimento, movido por um processo experimental, assente no uso dos cinco sentidos, na manipulação e na observação. Segundo vários autores, a melhor forma de construir conhecimentos, desenvolver atitudes e capacidades é através da realização de atividades práticas e experimentais, pois estas contêm as bases de toda a aprendizagem (Millar, 2010; Millar & Abrahams, 2009; Varela & Martins, 2012). Realça-se, igualmente, a forte componente lúdica presente na educação ambiental que proporciona aos educadores e às crianças um arsenal de brincadeiras e experiências com múltiplas realidades conhecidas pelas crianças. Entende-se que é necessário salientar a

importância das relações entre as diferentes educações progressistas, e introduzir recursos, programas e atividades práticas, que incentivem a curiosidade pela Natureza desde tenra idade e o respeito pela mesma (Larimore, 2011). Ao combinar a educação ambiental com a educação pré-escolar, criam-se momentos e experiências significativas apropriadas ao desenvolvimento da criança.

As aprendizagens correlacionadas com a Natureza, com a ciência e com o ambiente podem ocorrer sempre, seja em passeios, a partir de histórias, de conversas motivadas pelas suas infinitas perguntas e no seu interesse em conhecer o que se encontra no entorno da criança.

Esta curiosidade natural da criança leva-a a interrogar-se, a ter dúvidas sobre o que observa. Desta forma, cabe ao educador o papel importante de criar oportunidades, proporcionar situações que suscitem o interesse das crianças para saberem mais, em questionarem-se acerca do que as envolve, proporem problemas e encontrarem uma solução para os mesmos. Através da realização deste tipo de atividades, a criança adquire capacidades críticas para o seu desenvolvimento, assim como outras capacidades associadas aos processos da ciência, como as de observar, de classificar, de prever, de medir, de inferir, de interpretar e de comunicar, favorecendo uma atitude positiva face à ciência e ao ambiente (Varela & Martins, 2012). De acordo com Siqueira, Oliveira, Tavares e Ahlert (2014), "a educação ambiental é apresentada como uma ferramenta de informação, sensibilização e formação de pessoas mais responsáveis por suas escolhas, que envolvem todos os seres interdependentes na Natureza" (p. 331).

O objetivo prioritário da educação ambiental passa por transformar o comportamento e ação dos humanos face ao ambiente e como resultado da consciência, conhecimento, atitudes e habilidades. A educação terá como base adotar uma consciência e preocupação sociais, económicas, políticas e de interdependência ecológica em zonas rurais e urbanas, proporcionando a qualquer pessoa a oportunidade de desenvolver conhecimentos, valores, empenho e habilidades para proteger e melhorar o ambiente e de criar novos padrões de comportamento a indivíduos, grupos e à sociedade em geral, face ao ambiente. A educação ambiental é direcionada para qualquer faixa etária, reconhecendo-se, no entanto, uma programação específica para cada idade (Siqueira et al., 2014). Estes autores evidenciam, também, a importância da educação ambiental para que a criança aprenda a "questionar-se sobre seus atos, sobre sua influência nas questões socio ambientais, sobre o esgotamento de recursos e o impacto para as futuras gerações" (p. 334).

A educação pré-escolar foca-se no período da vida da criança em que esta passa por um grande desenvolvimento a nível cognitivo, físico, social e emocional. A educação ambiental permite providenciar conhecimentos, habilidades, bem como, conexões emocionais, de modo a levar os indivíduos a tomarem decisões ambientalmente responsáveis (Larimore, 2011). Assim, a criança adquire a capacidade de pensar de um modo divergente, de construir aptidões físicas, como o equilíbrio, a coordenação e a resistência, ao desafiar os caminhos naturais, desenvolve habilidades sociais e emocionais, e comunica com os seus colegas, encontrando problemas e procurando formas de os resolver (Larimore, 2011; Selly, 2014).

Quer se aborde, de uma forma cognitiva ou física, a Natureza providencia-nos um ambiente em constante mudança, que a criança pode explorar, utilizando todos os seus sentidos, de forma a construir conhecimentos ao passar por experiências diversificadas. Na Natureza, a criança aprende a observar o mundo à sua volta e desenvolve a capacidade de classificar, ordenar e assimilar, usando o conhecimento de experiências passadas para construir novo conhecimento com base em acontecimentos novos (Larimore, 2011). Ao aprender a resolver problemas de um modo criativo, a criança domina as ferramentas necessárias para ultrapassar obstáculos, sendo que "o meio ambiente, pela confiança que desprende pela sua riqueza que convida à experimentação, pela curiosidade que desperta e pelos laços de simpatia que provoca" (Valloton, 1979, p. 23), desencadeará uma motivação natural. Tal como refere este autor, a paisagem oferecida pela Natureza é o ideal na estruturação deste tipo de conhecimento criativo, desde a construção de uma ponte para atravessar uma grande poça, à criação de um pequeno resguardo para nos protegermos da chuva e do sol. As oportunidades de problemas e respetivas soluções são praticamente intermináveis aos olhos de uma criança, permitindo, igualmente, que esta se desenvolva fisicamente através das suas brincadeiras "lá fora", ao correr sobre um terreno desnivelado, subindo e descendo as árvores, atravessando arbustos, criando buracos na areia, ultrapassando as mudanças repentinas do terreno físico com cada mudança climática que este sofre, seja chuva, sol ou neve.

Da mesma forma, o contacto da criança com a Natureza permite que esta desenvolva capacidades emocionais e sociais quando interage, descobre, cria, partilha e resolve problemas com outras crianças e adultos (Larimore, 2011). A Natureza evidencia-se, então, como um "ambiente propício para socialização, debates, críticas e,

acima de tudo, a inserção de um assunto importante e complexo no meio social como a bioética, porém tão escasso no mundo escolar" (Fraga, 2010, p. 12).

É também durante a infância que a curiosidade da criança está no seu auge, fornecendo-lhes, a Natureza, inúmeras oportunidades de admirar a sua beleza e de a surpreender, fomentando "o questionamento e o esclarecimento emancipatório de sujeitos e grupos, por meio do desvelar de argumentos, princípios e significados" (Castellano & Sorrentino, 2015, p. 93). Esta curiosidade ajuda a construir a sua capacidade intelectual bem como a sua confiança e o seu lugar no mundo.

As brincadeiras diárias no exterior desenvolvem uma conexão emocional com o mundo natural que irão, posteriormente, desenvolver na criança uma consciencialização ativa acerca da importância do ambiente, e influenciá-la, mais tarde, a tomar medidas para a sua proteção. Tais medidas poderiam "contribuir para a construção de sociedades sustentáveis, a partir de uma revisão crítica dos padrões de produção e consumo e suas inter-relações com uma ética de valorização da vida" (Castellano & Sorrentino, 2015, p. 94).

Uma criança cuja infância tenha sido passada no campo, ou com outras paisagens naturais, ao ver no futuro essas mesmas paisagens a desaparecer, irá ficar desolada porque desenvolveu durante a infância uma conexão natural com estas. Estas paisagens providenciaram-lhe muitas experiências, experiências essas que gostariam de, mais tarde, providenciar aos seus próprios filhos. Estas conexões emocionais tratam-se, então, do centro da educação ambiental, que apenas se torna possível através de uma aprendizagem sensorial e emocional por meio da brincadeira e exploração (Fraga, 2010). Tendo isto em consideração, este autor refere que, quando a criança "começa a aprender que o respeito ao próximo não se refere somente ao ser humano, começa a respeitar a diversidade da vida, tornando-se ético, racional e preocupado com o ambiente no qual vive" (Fraga, 2010, p. 18).

Concorda-se com Lopes da Silva et al. (2016) quando estas autores se referem ao facto de caber ao educador consciencializar as suas crianças a debaterem e agirem perante as dificuldades ambientais com que o planeta Terra se depara. Desta forma, "vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste" (p. 85), para que um dia adquiram as ferramentas necessárias para combater e atenuar os desequilíbrios provocados pelos comportamentos do ser humano no passado, bem como consciencializarem-se sobre a sobreutilização dos recursos naturais pelos humanos, reconhecendo as consequências dos desequilíbrios

ambientais como o esgotamento dos recursos, a extinção de espécies e a destruição do ambiente.

A proteção ambiental é da responsabilidade de todos os cidadãos, e, como tal, deverá ser participada por toda a sociedade. Deve-se ter em consideração que através de um desenvolvimento sustentável as mudanças irão ser visíveis a médio e longo prazo e não imediatamente, daí a necessidade de formar cidadãos consciencializados e ativos. Por outras palavras, cientificamente literatos (Van Aalderen-Smeets, Van der Molen, & Asma, 2015). Estes serão os jovens cidadãos que poderão ter o poder de melhorar o mundo. Como tal, mais uma vez, cabe aos futuros educadores preparar as crianças, desde cedo, para os desafios que dominam o planeta Terra, para que possam crescer como adultos atentos e responsáveis.

Muitos jovens compreendem os problemas ambientais que se encontram no mundo, pois as escolas tentam consciencializá-los para isso. Além disso, já são visíveis as consequências destes problemas nos meios de comunicação social, sendo poucos os que mantêm uma preocupação emocional genuína pelo que está a acontecer, provavelmente porque nunca chegaram a estabelecer um laço emocional com estas paisagens e raramente passaram o seu tempo nestes espaços (Louv, 2008). Assim, é difícil demonstrar saudade, empatia e preocupação por algo com o qual tiveram pouco contacto.

2.2 Uma breve contextualização acerca da história dos direitos dos animais

Os humanos sempre viveram com ou na proximidade de outros animais. Hoje, contudo, sobressaem negativamente as práticas de utilização de animais em experiências médicas e científicas, e a existência de animais que foram geneticamente e fisicamente alterados para se adequarem ao nosso estilo de vida e às nossas necessidades (Sandoe & Christiansen, 2008). Mas, destaca-se, positivamente, o seu papel como fonte de entretenimento, inspiração e lealdade. Os animais não humanos também nos auxiliaram a definir como espécie, fazendo-nos ver as semelhanças que temos com eles, bem como as diferenças (Campbell, 2014). Assim, o animal humano colocou-se à parte do animal não-humano. A relação entre ambos tem vindo a levantar diversas questões éticas. Os humanos coexistem com os demais seres vivos num planeta, que, simplesmente, não tem a capacidade e recursos para os sustentar eternamente. As ações e decisões humanas têm afetado não só a comunidade humana,

como também os outros animais. O ser humano encara que não tem uma obrigatoriedade ética para com os animais e grande parte deste raciocínio provém da forma como este se distancia cada vez mais do resto do mundo (Naconcey, 2006). Concebe-se o humano como um ser dotado de inteligência, um construtor, um inventor, um filósofo e os animais não humanos como seres incapazes do mesmo. Porque os humanos se contemplam como o único ser acima de todos os outros, ainda existe a noção de que apenas os humanos merecem preocupação ética (Singer, 2015).

Considerando-se no topo da pirâmide alimentar como os únicos predadores dotados de racionalidade, e como tal, intuídos da sua superioridade, o humano apresenta-se como uma presença conflituosa e destrutiva para com os demais seres vivos. Abordando um pouco a história da relação dos seres humanos com os outros animais sabe-se que a dieta do *Australopithecus anamensis* consistia de frutas, folhas e sementes. Foi com a descoberta e utilização do fogo e ferramentas pelo *Homo neanderthalensis* que a espécie humana começou a consumir carne (Rodrigues, 2005). Posteriormente, surgiu a agricultura e a domesticação de alguns animais para consumo (Siqueira et al., 2014). O artigo publicado por Rodrigues (2005) refere algumas civilizações antigas que rejeitaram o consumo de carne por motivos religiosos como os Egípcios, Celtas e Astecas. Filósofos como Pitágoras e Platão acreditavam nas vantagens de um regime vegetariano, referindo que este apresentava "a chave para a coexistência pacífica entre humanos e não humanos, focando que o abate de animais para o consumo embrutece a alma das pessoas" (Rodrigues, 2005, p. 4).

Durante a época de dominação da Igreja, o teocentrismo denominou-se como a corrente de pensamento comum entre a população. Deus era a principal base de toda a realidade, e a Natureza, criada pelo mesmo, tinha como propósito único e exclusivo o uso humano. De facto, Kant afirmou que "os animais não têm consciência em si e existem apenas como um meio para esse fim. Esse fim é o Homem" (Kant, 2018, p. 239). Durante o Renascimento o mundo passa a adotar uma visão antropocêntrica. Com a evolução da ciência e das tecnologias, o ser humano ignorou completamente a forma como os animais eram tratados. De acordo com Descartes, os animais não possuíam alma ou sentiam dor, sendo os seus sons e movimentos apenas uma reação a reflexos externos (Erdenk, 2013). Outros filósofos e pensadores não partilhavam a mesma corrente de pensamento. Charles Darwin, referido por Rangel (2013), afirmava que "não há diferenças fundamentais entre o Homem e os animais nas suas faculdades mentais (...) os animais, como os homens, demonstram sentir prazer, dor, felicidade e

sofrimento" (p. 99). No fim do século XVIII, o filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham apresentou no seu livro *An introduction to the principles of morals and legislation*, uma reflexão acerca de o animal se inserir no pensamento do homem como um ser digno de respeito ético (Duignan & Plamenatz, 2019). No século XIX foram criadas novas propostas a respeito da ética animal (Siqueira et al., 2014). De forma a garantir o respeito e os direitos dos animais, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos dos Animais no dia 27 de janeiro de 1978, em Bruxelas (UNESCO, 1978). O ser humano já não podia afirmar, por conveniência, que os animais não humanos não possuíam consciência e não sentiam dor. Com a constante evolução no campo de pesquisa sobre a consciência de animais humanos e não humanos, chegou-se à conclusão de que todos os mamíferos, aves e outras criaturas são dotados de um mecanismo neurológico que gera consciência (Siqueira et al., 2014). Atualmente, pode observar-se uma maior preocupação da população, em geral, relativamente ao meio ambiente e aos animais não humanos, desde filósofos, biólogos, juristas, celebridades. As gerações humanas novas participam mais ativamente na defesa dos direitos dos animais. De facto, no dia 7 de junho de 2012, um grupo de neurocientistas, neurofarmacologistas, neurofisiologistas, neuroanatomistas e neurocientistas computacionais reuniram-se na Universidade de Cambridge para discutir acerca dos substratos neurobiológicos presentes na estrutura consciente e compararam comportamentos em animais humanos e não humanos. Foram reavaliadas as preconcepções neste campo, de acordo com as suas descobertas, e foi declarado que os animais, assim como os seres humanos, também possuem consciência (Siqueira et al., 2014).

Com estes progressos no campo dos direitos dos animais e com a universalização da ideia de que os humanos não são os únicos animais capazes de produzir consciência, seria de esperar que a sociedade reavaliasse o seu modo de vida, as suas leis e como estas afetam os seus comuns não humanos, encontrando maneiras de compreender a consciência dos animais e de os proteger. Com a constante evolução da tecnologia, também seria esperado um melhor proveito da mesma para auxiliar na vida dos animais não humanos e na vida dos animais humanos. No entanto, tal não se verifica. Mesmo após a declaração universal dos direitos dos animais, observa-se que continuam a ser permitidas mundialmente inúmeras atrocidades para com os animais não humanos, que violam e ignoram completamente os artigos enumerados nesta declaração (Siqueira et al., 2014).

Os testes em animais em prol do consumo humano prosseguem numa grande percentagem de empresas de maquilhagem, de produtos higiénicos, de consumos alimentares, da farmacêutica, entre outros (Watson, 2009). Os centros de abate e de criação continuam a censurar e ignorar os maus tratos desnecessários que ocorrem no seu interior. Milhares de animais de estimação continuam a ser agredidos, abandonados e mortos pelos seus “proprietários” e os animais de rua continuam a ser abatidos (Owen, 2010).

De acordo com uma reportagem de Damien Carrington, editor ambientalista do "The Guardian", a 30 de outubro de 2018, o ser humano conseguiu aniquilar, desde 1970, 60% dos mamíferos, pássaros, peixes e répteis, afirmando que esta rápida extinção de espécies poderá levar a um fim da Natureza e consequentemente da população humana. Esta estimativa foi realizada pela organização *World Wide Fund* (WWF), envolvendo uma equipa de 59 cientistas de todo o mundo (Carrington, 2018). De acordo com o mesmo autor, o rápido consumo de alimentos e recursos pela população global, destruirá, em apenas umas centenas de anos, o que o planeta Terra construiu em milhões de anos. Comparando esta diminuição de animais a uma escala humana, esta percentagem de 60% poderia ser equivalente a desocupar o Norte da América, o Sul da América, África, Europa, China e a Oceânia (Carrington, 2018). Apesar destes acontecimentos o ser humano parece não recear o seu fim iminente, continuando progressivamente a ignorar e a apoiar as grandes empresas e cooperativas que enriquecem através do sofrimento dos animais e da destruição do ambiente. Observa-se, dia após dia, serem colocados para trás e censurados os descobrimentos realizados por aqueles que apoiam os direitos dos animais, sempre em prol do egoísmo humano (Owen, 2010). Em novembro de 2017, o mundo ficou chocado com a mais recente afirmação provinda do Parlamento Britânico, mais propriamente, da sua primeira ministra Theresa May, ao declarar que os animais não têm sentimentos e não sentem dor, apesar dos estudos realizados e provas concretas por neurocientistas (Olhar Animal, 2018). Esta afirmação surgiu única e exclusivamente pelo desejo da mesma em restaurar a caça às raposas. Apesar das tentativas da Parlamentar Verde em defender os animais como seres que sentem dor, a sua proposta foi rejeitada com 313 votos contra e 295 a favor. De acordo com um artigo referente a esta notícia, a primeira ministra acredita que "os animais já têm direitos suficientes e já estão protegidos pela *Animal Welfare Act* de 2006, portanto não há necessidade de nova legislação" (Olhar Animal, 2018, p. 5).

Acredita-se vivamente que o ser humano ainda tem possibilidades de alterar os seus comportamentos destrutivos, antes que seja tarde de mais para o planeta Terra. Este foi mais um motivo que levou à seleção do tema deste estudo – as interações entre crianças e animais. Nas crianças vê-se o futuro, uma versão melhor do que o ser humano é ou foi, mas, para que a criança cresça como um indivíduo mais consciencializado e sensível do que os cidadãos de “ontem”, é necessário que lhe seja facultado um bom modelo, demonstrativo do que o ser humano está a fazer erroneamente e dar-lhe as ferramentas que permitam que reflita sobre o ato humano, e queira, por si mesma, por preocupação, respeito e empatia, mudar o mundo.

2.3 A área de formação pessoal e social para o desenvolvimento ético e moral da criança para com os animais não humanos

A Educação Pré-escolar possui um documento que não se caracteriza como um programa a cumprir, mas sim, como uma referência e um auxílio para os educadores, sendo este designado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As OCEPE consideram a existência de áreas de conteúdo que devem ser vistas de forma articulada e como “referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). Durante a elaboração deste estudo, considerou-se importante destacar algumas informações acerca da área de Formação Pessoal e Social, sendo esta “considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33). As crianças vivem em sociedade e, como tal, necessitam de estabelecer relações, tanto com o meio, como com os que a rodeiam, tornando-as conscientes de si, dos outros, do que é certo ou errado ou do que podem ou não fazer. Da mesma forma, e em sociedade, as crianças desenvolvem a sua autonomia, quando lhes é dada oportunidade e espaço para tal; desenvolvem a compreensão sobre os seus direitos e deveres, percebendo assim o seu papel na sociedade, e aprendem a respeitar os seus semelhantes e todos os seres vivos (Lopes da Silva et al., 2016).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) é referido que um dos objetivos da Educação Pré-escolar é o de “desenvolver a formação moral da criança e o sentido de responsabilidade, associado ao da liberdade” (Secção I, Artigo 5.º). Assim

sendo, a educação moral tem como objetivo desenvolver o raciocínio e pensamento moral, e cabe ao educador, delinear estratégias para estimular o desenvolvimento moral das crianças, sendo que este “refere-se à forma como pensamos, racionalizamos e julgamos o agir como certo ou errado” (Vale, 2002, p. 302). Por sua vez, a ética tem como principal objetivo:

Justificar a existência do moral e oferecer uma orientação para as decisões humanas, nas difíceis areias movediças de cada situação concreta. Adotar uma ética significa estar disposto a julgar certas ações como preferíveis a outras. Trata-se de como conduzir nossa vida de maneira justa, do que seria bom que acontecesse, de como agir bem. Qualquer concepção moral ou teoria ética irá operar com princípios, valores, ideais, normas de conduta, preceitos, proibições e permissões, na forma de um sistema mais ou menos coerente. (Naconecy, 2006, p. 14)

Como tal, uma das formas mais comuns de estimular o desenvolvimento moral das crianças é através de dilemas morais. Os dilemas morais são situações simples e abertas, que levam a criança a refletir sobre o que observa ou ouve e a exprimir a sua opinião com base na sua realidade e razão, podendo estas situações envolver dois ou mais valores e podendo ser apresentadas de diversas formas (Bettelheim, 1991). Segundo este autor, existem dois tipos de dilemas, os dilemas hipotéticos e os dilemas práticos. Os dilemas hipotéticos, ou dilemas clássicos, são dilemas que abordam assuntos distantes da vida real da pessoa, apelando ao juízo deontológico. É analisada a situação, independentemente da pessoa, circunstância, etc., e responde-se e justifica-se pelo dever. Os dilemas práticos, ou dilemas da vida real, tal como o nome indica, dizem respeito a dilemas que abordam situações reais, do quotidiano, apelando ao juízo de responsabilidade, analisando a situação, tendo em conta uma circunstância e uma pessoa em concreto, e responde-se e justifica-se com uma certa consideração (Bettelheim, 1991).

No seu dia a dia, a criança poderá deparar-se com diferentes situações em que terá de realizar uma ou mais escolhas, de entre estas, algumas apenas lhe dizem respeito a si própria, pois não afetam mais ninguém sem ser ela própria, como por exemplo, que material irá escolher para realizar um desenho, qual a peça de fruta que quer para lanchar, entre outras. No entanto, para o exercício de um dilema prático, importa

selecionar situações em que a escolha irá afetar o outro. Estas escolhas são determinadas como uma escolha moral e deverão ser avaliadas através de um critério moral (Vale, 2002). Aqui, a criança deverá refletir sobre a sua ação perante os seus interesses e desejos e chegar a uma conclusão, sabendo se a sua ação poderá beneficiar ou prejudicar aquele que está envolvido na ação direta ou indiretamente de uma forma intencional ou não intencional (Vale, 2002).

Considerando-se o ser humano como um ser livre de escolher, tomar decisões e de agir sobre as mesmas, a criança deverá também estar ciente da sua liberdade e dos seus direitos, mas, com isto, também da sua responsabilidade e deveres perante os direitos do próximo (Lopes da Silva et al., 2016). Torna-se importante que esta reflita sobre as consequências dos seus atos, não só para benefício próprio, mas como empatia perante aqueles que sofrem com as consequências das suas escolhas pessoais. É esta capacidade de livre arbítrio que encaixa o homem como um animal com atitudes morais (Naconcey, 2006).

Os dilemas mais adequados para apresentar às crianças são os dilemas práticos ou da vida real, e devem envolver situações reais da vida das crianças, como por exemplo, se estas observam um amigo a pisar um formigueiro qual seria a forma mais correta de proceder, se vissem um animal com fome, se partilhariam a sua comida, etc (Bettelheim, 1991). Quando são propostos dilemas às crianças, é-lhes pedido, frequentemente, que avaliem a atitude que a figura tomou, pois tal como é defendido por Piaget, “o processo de moralização implicava um procedimento ativo (escolha) e individual na procura de soluções justas” (Vale, 2002, p. 304). De acordo com este autor, após a tomada de decisão, ocorre o momento mais importante, sendo este a justificação que as crianças dão sobre a sua resposta. É através desta justificação, ou máxima, que conseguimos perceber em que nível de juízo moral é que a criança se encontra, tendo sido estes níveis de juízo moral estabelecidos por Kohlberg. Para Kohlberg citado por Vale (2002), o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de descentração social são fatores que orientam ao progresso moral, “o primeiro porque permite a aquisição de uma estratégia racional e normativa subjacente ao desenvolvimento moral e o segundo porque a perspetiva do outro seria o garante de equidade no julgamento moral” (Vale, 2002, p. 303).

A criança necessita de tomar consciência do mal que existe no mundo, e, conseqüentemente, que grande parte deste mal é criado por nós, humanos. Se for “incutido” nas crianças que o mundo é belo, que não existe mal e que todos os Homens

são bons por Natureza, pode-se vir a gerar uma grande contrariedade dentro de si. As crianças sabem que nem todos somos bons, porque elas próprias não são sempre “boas” (Siqueira et al., 2014). Como referem estes autores "nem todos param para pensar profundamente sobre essas questões e, como o ser humano nasce em um mundo já pronto, que possui valores e regras estabelecidos, acaba por agir como todos agem" (p. 333).

Neste sentido, importa refletir acerca da relação entre a educação e os valores, sendo que estes dois são ambos “conceitos que se associam em prol de uma preocupação comum: o processo de humanização, fundamentado no desenvolvimento conjunto e cooperativo das dimensões individual e social do homem” (Fonseca, 2005, p. 108), através dos quais a criança terá futuramente a capacidade de florescer e contribuir para uma nova sociedade com base na solidariedade, autoestima, cooperação, honestidade, justiça, igualdade, liberdade e respeito.

A falta de ética, a imoralidade e o desrespeito com o próximo, seja ele humano ou não, ultrapassam os limites da dor física. Atualmente, devemos respeitar uns aos outros seja física, ou emocionalmente. Devemos começar a cultivar esse respeito e ética desde cedo, e as escolas são os melhores ambientes para essa iniciativa. (Fraga, 2010, p. 19)

Perante a falta de informação e material disponível em Português acerca da temática da ética animal em contexto de pré-escolar, torna-se mais complicado desenvolver atividades com as crianças, nesta área. Considera-se, por este mesmo motivo, extremamente fundamental, que exista a possibilidade destas crianças terem um acesso mais aberto e livre a estas informações, de modo que possam pesquisar, construir o seu próprio conhecimento, chegar às suas próprias conclusões, refletir sobre os seus comportamentos e os comportamentos dos seus colegas e encontrar formas de auxiliar nas problemáticas relacionadas com este tema. Por este motivo, dedica-se o próximo capítulo aos direitos dos animais e deveres das crianças.

2.4 Direitos dos animais e deveres das crianças

Os animais desempenham um papel importante nas nossas vidas, mas, mais significativamente e com maior intensidade, na vida das crianças. Tendo estas a capacidade de desenvolver uma afinidade natural para com os demais seres vivos, é necessário reforçar esta ligação com os animais e com o mundo natural, numa sociedade cada vez mais desconectada da realidade e focada no virtual. É através destas ligações, que a criança, mais tarde como indivíduo adulto, irá moldar os seus interesses, atitudes e convicções, tendo sempre em mente as suas experiências prévias. Considera-se, também, que uma educação humanizada deverá ser priorizada nesta fase de desenvolvimento da criança; uma educação focada na aprendizagem de todas as áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016), numa preocupação geral por todos os seres vivos. Esta não engloba apenas cuidados animais (embora esteja incluído), não devendo a temática ser separada dos demais conteúdos. A educação humanizada aborda todo o tipo de contato humano e não humano, problemas ambientais, justiça social, bem-estar do nosso planeta, sustentabilidade, em geral, e é considerado como um processo que estimula os jovens a entender a necessidade de demonstrarem compaixão e respeito por todos os seres vivos e pelo meio ambiente, reconhecendo a interdependência entre todos. Este tipo de educação está aliado à educação social e emocional em que a criança aprende a lidar com as suas emoções e as do “outro”, a desenvolver empatia, a refletir sobre as suas decisões e a conquistar relacionamentos positivos com todos os seres vivos (Castellano & Sorrentino, 2015). Tal como refere Ascione (2005):

Fostering positive relations between human beings and the animals in their world has always been one of the main goals of animal welfare agencies. The benefit to animals is obvious. But these same agencies also promoted the philosophy that the more humane treatment of animals would lead people to treat each other with greater civility, respect and kindness. And the best way to implement this philosophy was judged to be through a focus on teaching children these humane principles. (Ascione, 2005, p. 10)

A forma de educar demonstra a postura dos educadores, evidencia atitudes e conhecimentos e revela a forma como demonstram responsabilidade, carinho e compaixão. De facto, algumas das lições mais precoces que as crianças interiorizam

acerca dos animais são modeladas através da maneira como os adultos reagem, respondem, falam e comunicam não verbalmente com os animais (Larimore, 2011). Importa considerar que estes comportamentos não passam despercebidos às crianças. Estas conseguem observar até os mais pequenos detalhes dos nossos comportamentos, desde expressões verbais, tom de voz e linguagem corporal. Todos estes gestos irão influenciar a forma como a criança olha para os animais, podendo provocar fobias, medos ou repulsa perante os outros seres vivos, ou, pelo contrário, provocando sentimentos de alegria, interesse, curiosidade e empatia (Larimore, 2011 e Selly, 2014).

Ao favorecermos a reflexão sobre os dilemas ambientais e humanitários que transtornam o nosso mundo, estamos consequentemente a levar à apropriação racional das normas e valores da criança. Ao longo do processo de interações sociais, são desenvolvidos processos de imitação e identificação, mediante os quais a criança apreende as atitudes e condutas dos adultos e de outras crianças (Selly, 2014). Como tal, podemos afirmar que o exemplo e conduta do educador é vital na educação do seu grupo. É também fundamental uma coerência no que é abordado com as crianças e no comportamento do educador. Ao prestar atenção a certas condutas, prescindindo de outras, ao recompensar os atos das crianças, sendo estes voluntários ou involuntários, o educador está a contribuir significativamente para a orientação dos comportamentos do seu grupo, sustentando ou inibindo determinadas condutas (Selly, 2014).

Através de determinados procedimentos, por parte do educador, que favorecem a reflexão de ações e dilemas, deverão ser planificadas diferentes estratégias como veículo de desenvolvimento moral perante os seres vivos, como por exemplo, através de histórias infantis, interações frequentes com animais, observação da Natureza, pela pesquisa de acontecimentos no mundo, discussões em grupo e apresentação de possíveis atividades de interajuda e cooperação. Tal como refere Ascione (2005):

One method of trying to promote humane values in children has been through animal-themed literature. One of the early U.S examples of this approach was Sarah Eddy's (1899), *Friends and Helpers*, in which children could read about various pet, farm and wild animals, their characteristics, and their appropriate treatment. (Ascione, 2005, p. 11)

Igualmente e tirando proveito de algumas vantagens dos meios tecnológicos, agora disponíveis ao educador e ao seu grupo (acreditando-se, no entanto, que estes

nunca deverão ser usados em demasia), a visualização de documentários animais e/ou outros programas e jogos que demonstrem cuidados animais e exemplos de empatia perante os mesmos, também incentiva a criança a imitar estes comportamentos na vida real. Tal como retrata Ascione (2005):

In a study of the factors that may lead children to help someone in distress, J.M. Sprafkin, R.M. Leibert, and R.W. Poulos (1975) showed one group of children a filmed Lassie episode in which Lassie's owner, Jeff, rescued a puppy. Children exposed to this episode were more likely to help puppies they thought were in distress (but who were actually in no danger) than children who had not viewed the episode. (Ascione, 2005, p. 19)

Ao conquistarmos a autonomia moral da criança, esta estará apta, um dia, para refletir sobre o mal no mundo e nas ações dos humanos, para cooperar na construção de uma sociedade mais saudável, para considerar as necessidades, sentimentos e sofrimento de todos os seres vivos e para dar um novo significado ao que hoje consideramos vida em harmonia. Como refere Sarah Eddy (1899), citada por Ascione (2005), quando os jovens aprendem a respeitar os direitos dos animais e a refletir sobre a origem da sua dor e sofrimento, estes irão aplicar estes conhecimentos no seu dia a dia. Não aprender a respeitar não só os direitos dos animais, mas também os direitos uns dos outros.

De acordo com Hodge (1899), citado por Ascione (2005), uma criança de 2 ou 3 anos é capaz de apreciar, até certo ponto, o sofrimento animal. Ainda segundo este autor, nestas idades, algumas crianças poderão experienciar algum prazer nos movimentos e sons criados por um animal em sofrimento. No entanto, e como desenvolve Hodge (1899), citado por Ascione (2005), a criança deverá ser auxiliada, durante esta fase na sua infância, a ultrapassar esta necessidade imatura de explorar o animal, ao serem-lhes dados animais domésticos para cuidarem e aprenderem a maneira correta de tratar dos mesmos. De outra obra, a autora Selly (2014) partilha da mesma opinião que Hodge, referindo que:

In many instances, there will be at least one or two children who seem to get a certain thrill from stomping on bugs, squashing caterpillars, or

even screaming at a flock of pigeons on a sidewalk to watch them all flutter away in a panic. I've seen children become surprised and saddened when they realize they've accidentally killed a small creature. I've also seen them laugh with joy when they realize their own power (...) as parent and educator, try to reserve judgment about the child's intentions. Avoid shaming the child. It's possible he's as upset as the other children. (Selly, 2014, p. 52)

Este tipo de situações são ótimas oportunidades para o educador demonstrar comportamentos assentes em modelos de compaixão, bondade e respeito. Se as ações da criança forem minimamente perturbantes, tanto para nós adultos, como para as outras crianças, poderá ser realizada uma discussão em sala acerca do sucedido. As crianças expressam as suas opiniões acerca do que viram e as crianças envolvidas expressam também o seu ponto de vista. Deveremos lembrar ao grupo que antes de realizarem uma determinada ação, devem refletir sobre as consequências dessa ação para com aqueles que irão sofrer dos seus atos. Que os animais mais pequenos e frágeis poderão ficar gravemente feridos e assustados com as nossas atitudes. Quando as crianças observam os adultos presentes na sua vida a serem carinhosos e atentos às necessidades e direitos dos animais, elas próprias irão expressar os mesmos comportamentos e sentimentos de forma natural para com os demais seres vivos (Selly, 2014). Em casas e instituições em que os tratos e respeito pelos animais são vistos como algo normal e importante, resulta na adoção pelas crianças dos mesmos comportamentos, e mais significativamente, nas crianças que possuem um ou mais animais domésticos no seu lar. Estas demonstram uma maior empatia e cuidado não só para com outros animais como também para com os seus colegas, (Selly, 2014). Estes comportamentos serão transmitidos aos seus colegas em diversas situações, direta ou indiretamente.

2.5 Os efeitos dos animais no desenvolvimento da criança

2.5.1 Vinculação e afetividade

A relação dos efeitos provocados entre a criança e o animal durante as suas interações tem merecido um maior interesse por parte de psicólogos, profissionais de saúde, educadores e professores, sendo que a área da psicologia do desenvolvimento tem tido alguns progressos no que toca ao estudo e aperfeiçoamento desta temática (Mistieri, et al, 2013; Moraes & Galdino, 2018). Dentro destes estudos foram investigadas se as interações com animais, especialmente quando é dada à criança responsabilidade de um determinado animal, promovem e desenvolvem na criança as suas capacidades emocionais, sociais, vinculativas e comunicativas, especialmente a sua aptidão para se colocar no lugar de “outro”. De acordo com estes mesmo estudos, ao promovermos estas habilidades nas crianças, estas adquirem uma maior competência interpessoal, algo essencial para que esta, mais tarde como adulta, consiga alcançar uma vida bem-sucedida em sociedade (Mistieri, et al, 2013; Moraes & Galdino, 2018).

Sendo necessário, para o desenvolvimento saudável do ser humano, uma vinculação e interação com os seus pares, a criança procura amor, calor e contato dos seus progenitores, que esta associa ao amor e segurança. Um dos estudos que aborda os efeitos da vinculação e/ou falta da mesma foi conduzida em 1959 por Harlow e Zimmerman. Ambos investigaram como primatas bebés formam diferentes ligações quando presenciados com diferentes tipos de figuras maternas. Estes primatas foram colocados desde a sua nascença com dois tipos de progenitores, sendo um modelo de ferro equipado com um biberon de comida, e um outro modelo envolvido em tecidos quentes e macios, mas sem qualquer fonte de comida. Esta investigação permitiu observar que para estes primatas é mais significativo o contacto com algo macio e confortável do que a própria comida. Durante a investigação, o tempo passado com o progenitor de tecido ultrapassou consideravelmente o tempo passado com o progenitor de ferro, especialmente em momentos de ansiedade e medo. Posteriormente este estudo confirmou que os primatas que nunca tiveram qualquer contacto com os seus semelhantes, desenvolveram graves problemas emocionais e sociais, bem como uma aversão ao toque (Harlow & Zimmermann, 1959).

A teoria da vinculação providencia uma distinta estrutura de conhecimento acerca do desenvolvimento social e emocional da criança, quer esta seja através das suas relações humanas, quer esta seja através da relação com animais. Como tal, ir-se-á

abordar, de uma forma resumida, os efeitos físicos do contato animal com crianças. Prescott (1996) revê-se, também, no estudo levado a cabo por Harlow e Zimmerman (1959), e menciona que os humanos, aos quais lhes tenha sido negada uma estimulação tátil, saudável durante a sua infância, desenvolveram sintomas semelhantes aos comportamentos dos primatas (Prescott, 1996).

Estas investigações apenas demonstram a importância do contacto físico, particularmente com objetos suaves e macios, provocando nos humanos uma sensação de conforto e segurança, sensações estas que libertam endorfinas no sistema nervoso que aliviam a ansiedade e ajudam a desenvolver um apego social (Shaffer, 2009). Estas experiências são vitais durante o desenvolvimento da criança, tanto com humanos, como com animais.

The friendship with a pet is a step toward a more mature type of attachment. In addition to the cuddly stuffed animal, the pet is now a secure and safe haven, an anchor, for the child to venture into the world. You might say pets are a living security blanket. (Hammer & Hevel, 2007, p. 18)

Do período que vai dos 3 aos 5 anos, a criança começa a ter a percepção que o seu meio ambiente não é apenas constituído pelas personagens das quais recebe os cuidados necessários (Lopes da Silva et al., 2016). Esta, cada vez mais sensível ao que considera a sua estrutura familiar, começa a adquirir ligações emocionais com uma rede mais extensa de pessoas, entre as quais, pertencem os animais, entendidos como parte da família. Estas relações são extremamente importantes para o seu desenvolvimento biológico e psíquico. A criança tem necessidade de ser o objeto de manifestações afetivas e vê no animal um familiar que lhe transmite um amor indiscriminado e interminável (Hammer & Hevel, 2007).

2.5.2 Socialização e apoio social

O companheirismo entre o animal não humano e o humano desenvolvem-se através de um conjunto de comportamentos que permitem a criação de um laço de ligação entre ambos. Como mencionado anteriormente, o toque de algo macio desperta sensações agradáveis. Tal como as crianças dependem facilmente de um objeto de ligação, sendo este uma manta, boneco ou fralda, como forma de libertarem as suas emoções de ansiedade e medo perante a ausência dos seus progenitores, um animal, também pode ser para a criança uma forma de esta canalizar os seus sentimentos. Tal como refere Hammer e Hevel (2007):

When under stress a few minutes stroking the soft fur of a rabbit or watching a fish explore the depths of a sea castle can rebalance a child. (...) Caring for the animal helps children feel better about themselves. In addition, when a child becomes involved in a physical activity, the emotional portion of the brain is no longer engaged. (Hammer & Hevel, 2007, p. 20)

Os animais atraem na criança uma necessidade de contacto e de socialização, pois estas demonstram uma afinidade natural para com os mesmos. Estas relações são, então, vistas como benéficas para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança, sendo um colaborador na sua aprendizagem, especialmente em crianças com necessidades de saúde específicas. Kahn e Kellert (1994), citados por Ascione (2005), corroboram estas afirmações ao defenderem que:

(...) human- animal interactions and reciprocal influences remain neglected topics. Perhaps developmental psychologists should pay greater attention to fellow scientists in biology and ecology who study "geography of childhood", noting how children are enriched by experiences in nature, both inanimate and animate, by living in landscapes and among the creatures that inhabit them. (Kahn & Kellert, 1994, citados por Ascione, 2005, p. 5)

Abordando brevemente esta temática, as atividades assistidas por animais

consistem em atividades sem objetivos específicos, onde o foco principal assenta na comunicação e interação com animais, sendo estas possíveis através de simples visitas a quintas pedagógicas ou através de animais de estimação ou do contato com a Natureza em geral.

É cada vez mais abordado o recurso a animais nas intervenções com crianças com necessidades específicas, mas também com todas as crianças que são desprovidas de um contato mais prático com a Natureza, não sendo novo o conceito. São utilizadas diferentes estratégias em todo o mundo, sejam estas em ambientes terapêuticos, escolas, jardins de infância ou noutros contextos, em Portugal, embora seja um conceito pouco estudado, as atividades assistidas por animais começam a ganhar lugar através dos *media* (Campêlo & Borba, 2012).

Para muitas crianças, estes animais podem servir como uma ponte comunicativa entre a criança e o mundo exterior. Estes oferecem à criança uma oportunidade de treinar as suas capacidades comunicativas e de compreender a comunicação não verbal transmitida do animal para a criança. Ao interagir com o animal, a criança percebe o que pode ou não fazer e qual a melhor maneira de comunicar não verbalmente com o mesmo. Crianças com sintomas de ansiedade e problemas de socialização vêm no animal uma forma de se expressarem, podendo falar com o mesmo em vez de falarem diretamente com as pessoas. Em certos casos, algumas crianças poderão falar do animal, atribuindo os seus sentimentos ao animal como forma de se expressarem. Ao abordar o animal como início de uma conversa, a criança sente-se mais à vontade para partilhar o que conhece sobre o mesmo.

Neste sentido, o animal é utilizado como um treinador social, aumentando o número de interações da criança, e mesmo que a interação seja apenas com o animal é um progresso no seu comportamento social. O educador poderá utilizar o animal nestas situações como uma forma de melhorar o vocabulário da criança, pedir-lhe para descrever o que vê, o que sente, o que ouve e o que cheira, sugerir que a criança reflita acerca do animal, que partilhe os seus conhecimentos sobre o mesmo e perguntar acerca dos próprios animais de estimação, caso a criança os tenha no seu ambiente familiar. A presença do animal desperta, até mesmo na criança mais tímida, uma vontade de comunicar com e acerca do mesmo. Os estudos efetuados por Hammer e Hevel (2007) corroboram as afirmações anteriores:

At Purdue University Center for the Human-Animals Bond, Dr. Alan Beck

found that nearly seventy percent of children confide in their pets. The children said that they knew their pets would not betray them on their secrets. In general, children gave animals high scores for listening, reassurance, appreciation, and companionship. They also believed their pets provided them with unconditional love. (Hammer & Hevel, 2007, p. 3)

2.5.3 Autoestima e autonomia

Quando a criança tem um animal de estimação, existe um elo de ligação entre ambos, que torna mais fácil delinear estratégias e atividades de sensibilização, responsabilidade e socialização em ambiente escolar, pois podem integrar o seu animal nessas mesmas atividades e dar-lhes continuidade no seu ambiente familiar.

Erikson (1976) refere os oitos estágios do desenvolvimento psicossocial da criança, referindo-se neste contexto, apenas o terceiro estágio, "Iniciativa vs. Culpa", sendo este o que se enquadra no grupo participante deste estudo. Este estágio descreve a iniciativa como "uma componente necessária de todo o ato e o homem precisa de espírito de iniciativa para tudo o que aprende e o que faz" (Erikson, 1976, p. 132), sendo a confiança e autonomia, anteriormente adquiridas pela criança, a base para a determinação. A criança sente-se apta e ansiosa para realizar determinadas tarefas, sejam estas autónomas ou em cooperação. Os adultos são vistos pelas crianças como mestres e, como tal, é-lhes solicitada oportunidade de demonstrar o seu sentido de responsabilidade. Estas apercebem-se, também, que existem determinadas tarefas que não conseguem realizar, o que pode despertar um sentimento de fracasso e de culpa, tornando-se por este motivo, necessário, que os adultos lhes deem a oportunidade de realizar pequenas tarefas, explicando que existem algumas cujas capacidades ainda não alcançam. Ao cuidarem de um animal, desenvolve-se na criança a responsabilidade e o desejo de aprender. O simples ato de dar de comer a um animal, escová-lo, lavá-lo ou mesmo passeá-lo, significa muito para as crianças, que se sentem responsáveis, autónomas, empáticas e orgulhosas (Selly, 2014). Os animais, por si só, têm a capacidade de encantar e despertar o interesse de qualquer criança e têm a sensibilidade de se aproximarem mais das crianças do que de adultos. Isto porque o animal não tem preconceitos, não exige e não enche a criança de perguntas, mas sim de afeto e

paciência. Em muitos casos, especialmente com os cães e gatos, estes parecem sentir o nosso estado de espírito, aproximando-se quando sentem que necessitamos de conforto. Por este mesmo motivo, tornam-se um elo de ligação do nosso mundo com o das crianças (Hammer & Hevel, 2007).

Quando não podem participar em determinadas tarefas, a criança poderá recorrer a peluches e brinquedos de animais como uma espécie de treino que permite que esta se coloque no lugar do adulto e teste as suas capacidades, expresse os seus sentimentos, experiencie diversas situações e explore o meio real à sua volta em harmonia com o imaginário (Selly, 2014).

2.5.4 Emoções problemáticas: Raiva, ansiedade e medo

As emoções apresentam-se como uma característica única no ser humano tendo uma grande influência no seu dia a dia. Para Damásio (1999), as emoções “são conjuntos complicados de respostas químicas e neuronais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno”. Este autor acrescenta, ainda que “as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida”, (p. 72).

Diariamente, a criança, confrontada com uma série de emoções e com poucas experiências emocionais, experiencia uma maior dificuldade em entender o que está a sentir, o que se está a passar e como resolver a situação. Quando lida com sentimentos fortes de raiva ou tristeza, a criança ainda não tem a perceção que os seus sentimentos não duram para sempre, e, por vezes, não compreende o que sente. Estes fatores provocam uma maior angústia, desencadeando o choro, a birra, e, por vezes, problemas comportamentais na criança. Estas ações não são nada mais nada menos do que um pedido de ajuda por parte da criança, a alguém, que a ajude a descodificar os seus sentimentos e que a ajude a ultrapassar o que sente (Cordeiro, 2013).

Por estes motivos, é necessário preparar as crianças para serem, no futuro, indivíduos equilibrados emocionalmente. De acordo com Depondt, Kog & Moons (2004), "trabalhar com as emoções pode também ser importante no sentido preventivo do desenvolvimento de problemas sócio emocionais " (p. 9), referindo igualmente que "aprender a exprimir e a comunicar os sentimentos aos outros diminui a possibilidade de

manifestar comportamentos menos adequados, numa situação emocionalmente complicada" (p. 9).

As interações com animais têm demonstrado benefícios no desenvolvimento das crianças, seja na interação social e comportamentos, na aprendizagem, na comunicação oral, estimulação sensorial, autoestima e na redução da ansiedade, depressão, raiva e medos, sendo essencial para o seu bem-estar físico e psicológico.

No entanto, antes de abordar os benefícios dos animais quanto a estes aspetos, ir-se-á definir o significado de ansiedade, medo e raiva, de acordo com o autor Cordeiro (2013).

O medo é uma reação natural, quando nos encontramos em situações que podem tornar-se perigosas. O suor, o aumento do ritmo cardíaco e respiratório, a tensão muscular, entre outros fatores, preparam-nos para reagir perante uma situação inesperada. O medo é gerado através de uma estrutura no cérebro denominada por amígdala, sendo que a sua atividade aumenta perante situações que provocam medo no ser humano. No entanto, esta atividade na amígdala poderá ser diminuída perante a ação do córtex, situado no lobo frontal do cérebro, onde ocorre o funcionamento racional (Cordeiro, 2013).

O medo também engloba estados de alma que incluem irritação, frustração, pena de si próprio e raiva. Pelo contrário, quando o animal se sente tranquilo o que predomina é o sistema endorfinico, com sensação de bem-estar, calma, relaxamento, prazer e plenitude. (Cordeiro, 2013, p. 117)

A ansiedade, por sua vez, constitui uma espécie de medo antecipado proveniente d problemas, situações pela qual o indivíduo poderá estar a presenciar ou mesmo um medo precipitado da morte (Cordeiro, 2013, p. 160). A ansiedade ocorre também quando uma criança apresenta um aumento na frequência cardíaca, sensação de falta de ar, tensão muscular, tremores por perceções e pressentimentos de que algo de mal e/ou perigoso está para chegar, seja numa situação em que a criança sabe que irá ao médico, fazer um exame, que irá para um local ou estar com uma pessoa que lhe causa medo, ou quando é separada dos seus progenitores. A ansiedade desenvolve-se à medida que a criança cresce e se apercebe que esta não tem possibilidade de sobreviver sozinha, sendo um processo natural do seu desenvolvimento existencial. Uma ansiedade

excessiva numa criança que nunca aprende a controlar-se, pode desencadear, em adulto, a incapacidade de lidar e racionalizar com os desafios e problemas que encara na sua rotina diária, tornando-se insegura de si mesma e em relação aos outros (Cordeiro, 2013).

Abordando agora o significado de raiva, tal como o medo e a ansiedade, trata-se de uma emoção natural, um mecanismo de defesa que auxilia na sobrevivência do ser humano. A ansiedade ocorre na criança quando esta se apercebe, com a idade, que nem todas as suas necessidades e caprichos podem ser satisfeitos imediatamente, e, em alguns casos, estas necessidades poderão mesmo ser impossíveis de contentar. A raiva expressa-se acompanhada de sentimentos de frustração, de protesto, de insubmissão, de perda de racionalidade, e através de uma explosão não controlada destes sentimentos perante outras pessoas, animais e objetos.

São competências que necessitam de ser desenvolvidas e trabalhadas para lá do que existe intrinsecamente, e que nas crianças pequenas, ainda incapazes de as gerir, se soltam em birras explosivas, desastinadas e, muitas vezes, desproporcionadas relativamente a uma causa próxima que apenas funciona como gatilho de uma arma carregada de pólvora. (Cordeiro, 2013, p. 175)

Hammer e Hevel (2007) referem-se a um estudo realizado na Austrália em 1999, em que pessoas com pelo menos um ou mais animais domésticos, em comparação com a percentagem de pessoas sem animais domésticos, efetuaram menos visitas ao médico, usaram menos medicação, tinham uma percentagem mais baixa de colesterol e pressão sanguínea, recuperavam mais rapidamente de doenças e cirurgias, lidavam melhor com o stress e ficaram menos expostos a sentimentos de depressão e solidão.

No entanto, não são só os adultos que lidam com situações de ansiedade, as crianças sentem-se cada vez mais pressionadas a atingir um certo nível social, as escolas são cada vez mais exigentes e preenchidas, e as crianças têm cada vez menos tempo para brincar. Ataques de pânico e ansiedade são cada vez mais frequentes nestas crianças (Hammer & Hevel, 2007), mas, algo tão simples como levar um cão a passear, observar um pássaro ou um peixe e pentear um coelhinho peludo, pode trazer benefícios terapêuticos para a criança, tanto a nível físico como emocional e social.

...when children are feeling nervous themselves, you can remind them that they already have many good ideas about how to calm nervous feelings: "Remember how we helped the gerbils when they were afraid? We spoke in quiet voices and we stayed close by (...)". There are many opportunities, then, for children to work through their fears and anxieties by projecting their own feelings onto animals, then giving the animals the care and tenderness that they themselves desire. (Selly, 2014, p. 22)

Erikson (1976) encara o jogo simbólico como "uma função do ego, uma tentativa no sentido de sincronizar os processos corporais e sociais com o eu" (p. 194). Neste sentido, a identificação das emoções não se constrói apenas através de um processo de socialização, mas também através de um processo de imitação. Deste modo, a necessidade do jogo dramático define a transição da fantasia para a realidade, e surge, então, como uma forma de enfrentar uma situação sem a presença do medo ou da consequência. No jogo dramático a criança expressa o seu alívio através da libertação de emoções e frustrações aprisionadas.

Trabalhar as emoções com o auxílio de animais, envolve um conjunto de competências e habilidades que são essenciais para o desenvolvimento psicológico da criança. Selly (2014) descreve que quando a criança incorpora a personalidade de um animal está a refletir sobre a perspetiva deste ser vivo, e consequentemente a praticar o seu conhecimento acerca das suas emoções e comportamentos. Estas atividades práticas, dramáticas e observacionais, desenvolvem na criança uma capacidade de se colocar no lugar do outro, a considerar não só as suas emoções, mas a de outros seres vivos. Estas práticas apresentam-se como um meio para a criança expressar livremente emoções mais problemáticas, como o medo e a raiva. A realização deste tipo de exercícios permite que o educador conheça melhor os sentimentos individuais de cada criança, tenha a perceção da sua personalidade, e interaja com a criança com base nisso.

Abordando o egocentrismo natural e necessário ao desenvolvimento da criança, a psicanálise freudiana define que o seu comportamento é motivado por impulsos, que, por sua vez, são conduzidos pelo princípio do prazer. Abordando o desenvolvimento psicosssexual de Freud (1932), citado por Farinha (2016), a criança, levada pelos desejos individuais e ainda muito egocêntrica, tem como principal objetivo a obtenção do prazer

e da satisfação. Nas palavras de Freud, citado por Farinha (2016, p. 30), a instância primitiva (*id*) "é a parte obscura, impenetrável, da nossa personalidade", não obedecendo à lógica do pensamento. No entanto, ao interagir com a realidade, o *id*, sofre um progresso, adotando uma forma consciente, sendo este o *ego* que representa a razão e ponderação. Embora ainda procurando o prazer, o *ego* apresenta a preocupação de travar estes impulsos e de os modificar, se apresentarem uma incompatibilidade com o que está correto. Mais tarde, desenvolve-se na criança o *superego*, que age como parte do sistema do carácter cultural da criança e se desenvolve mediante o progresso de todos os valores pessoais que foram experienciados pela mesma ao longo da vida, controlador dos seus desejos primatas. Assim sendo, o *ego*, mediador dos desejos incontroláveis do *id* e da rigidez conservadora do *superego*, desenvolve uma certa tolerância à frustração e controla também o comportamento, satisfazendo apenas os desejos e objetivos sociais (Farinha, 2016, p. 32). Neste sentido, e de acordo com este autor, tanto o educador como a família deverão ajudar a criança a conciliar o prazer com a realidade, a reconhecer os seus desejos e medos, de uma forma livre.

O animal afigura-se neste caso como um meio para a criança controlar os seus impulsos e refletir sobre a sua posição no mundo, apercebendo-se que não é onipotente e que o mundo não está aos seus pés para satisfazer todas as suas necessidades imediatas. Durante a interação entre a criança e o animal, a criança chegará à conclusão inevitável que este ser nem sempre obedece a todos os seus desejos. Embora este comportamento provoque uma certa frustração à criança, é considerado por Cordeiro (2013), como emoção "necessária, mas desagradável, que nos faz sentir humanos e nos dá vontade de melhorar, mas que nos reduz à dimensão humana" (p. 29). Durante as situações em que a criança interage com um animal, esta apercebe-se que o animal não irá sempre reagir da forma como a ela espera, sendo uma ótima oportunidade para educador e progenitores tirarem proveito deste comportamento para desenvolver empatia, tolerância, respeito e paciência, na criança (Hammer & Hevel, 2007).

O animal desperta na criança o seu lado maternal e de cuidador, obriga a criança a considerar mais que os seus próprios sentimentos e a controlar os seus comportamentos impulsivos. Esta necessidade por parte da criança em querer compreender e cuidar do animal, observando e refletindo sobre os seus comportamentos e procurando um carinho e resposta por parte do mesmo, ajudam-na a descentrar-se do seu lado egocêntrico e narcisista, atitude vital ao desenvolvimento da criança, pois "se a

criança não consegue evoluir e entender qual deve ser o seu posicionamento no mundo relacional com as restantes pessoas, ficará sempre amarrada a este nível de desenvolvimento" (Cordeiro, 2013, p. 40), tornando-se futuramente num indivíduo antropocêntrico, imbuído de grandiosidade e autoimportância, com uma necessidade excessiva de ser admirado, incapaz de controlar os seus sentimentos de inveja, agressividade e raiva, usando outras pessoas e animais para satisfazer todas as suas necessidades individuais. Por sua vez, uma criança capaz de desenvolver para lá do seu 'eu' egocêntrico, terá mais tarde a capacidade de considerar o ponto de vista de outros seres humanos e dos restantes seres vivos, e irá controlar de uma forma saudável sentimentos negativos de raiva, agressividade e inveja.

2.5.5 Empatia

Ao interagir regularmente com um animal, a criança melhora não só as suas capacidades comunicativas e sociais, como também promove a empatia.

A empatia é um elemento importante para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e melhora na qualidade das relações, pois motiva cuidados e comportamentos em prol de outro sujeito (Denham, 1998). Ela está positivamente relacionada com: comportamento pró-social (Crick, 1996; Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court, 1995; Schaffer, Clark & Jeglic, 2009), aceitação pelos pares (Warden & Mackinnon, 2003), saúde mental (Beyers & Loeber, 2003; Blair, 1997), resolução pacífica de conflitos (McPherson Frantz & Janoff Bulman, 2000) e diminuição no comportamento agressivo (Miller & Eisenberg, 1988). (Justo, Carvalho & Kristensen, 2014, p. 511)

De uma forma geral, empatia, é uma emoção que desperta a simpatia, entreajuda, cooperação, carinho e altruísmo nas nossas relações com os outros. Trata-se de um componente vital no comportamento social da criança e que se desenvolve mais facilmente quando esta experiencia uma relação saudável com aqueles que lhe são próximos. Neste período em que a criança aprende a conhecer o “outro”, é capaz de se aproximar dele, de tentar agir e compreender as ações do mesmo, forma-se uma espécie

de reciprocidade. Pouco a pouco, a criança aprende que em qualquer ação não existe só um polo seu, mas sim dois polos, aquele que faz a ação e aquele que é objeto da ação. Assim, a criança experiencia sentimentos, ideias e pensamentos de outros, através de diferentes interações nos vários contextos (Justo et al., 2014).

De acordo com o mesmo artigo, os autores referem que as crianças que apresentam um maior desenvolvimento na sua capacidade de empatia são capazes de lidar com comportamentos, emoções e atitudes negativas (Justo et al., 2014). Estes autores referem ainda que, apesar do crescimento da empatia se desenvolver por meios internos, os fatores externos também representam um papel importante no mesmo, sendo estes, por imitação, estilos educativos pela qualidade dos relacionamentos. Um dos passos para este desenvolvimento parte da capacidade e prática da criança em observar os comportamentos, expressões faciais, tom de voz, sinais e comunicação oral e não oral. Por este mesmo motivo, o humano apresenta uma comunicação complicada e subtil de entender entre adultos, mas especialmente para a criança, pois a ação humana contém, na maioria das vezes, mensagens mal-interpretadas e confusas e com segundas intenções. O animal, por sua vez, partilha com a criança uma linguagem comum no que toca à demonstração de afeto (Selly, 2014). Como abordado anteriormente, o afeto durante a infância está profundamente associado a comportamentos físicos de mimo, na procura de proximidade e calor de quem nos é próximo, com vocalizações de contentamento e toque. De forma semelhante, o animal reage e responde ao afeto como a criança, através de uma linguagem não verbal, mas ao mesmo tempo clara e imediata. Durante a interação da criança com um animal, este reage mediante o toque ou voz da mesma, e são estas mensagens diretas que permitem que a criança compreenda mais facilmente este tipo de comunicação, que facilita a sua conexão com estes seres vivos, o que posteriormente irá auxiliar na compreensão dos sentimentos humanos (Selly, 2014).

Esta interligação entre a comunicação verbal e não verbal está diretamente ligada com o desenvolvimento da empatia, no sentido em que "a perceção dos sinais emocionais no outro pode lembrar o sujeito de experiências passadas, quando ele já viveu esta emoção e esta lembrança o faz sentir-se como quem ele observa" (Justo et al., 2014, p. 512). Para além de um contato direto com animais, o uso de histórias ou de situações hipotéticas com animais ajudam a criança a considerar e refletir sobre o que o ser vivo poderá estar a sentir num determinado momento, sendo a mente da criança extremamente prática nesta fase. Este tipo de exercícios sujeitam a criança a refletir sobre a situação.

De acordo com Selly (2014), as crianças que desenvolvem uma relação positiva, tanto com animais como com humanos, adquirem a capacidade de compreender a perspectiva e as emoções dos outros, aprendem a interagir socialmente com os outros, desenvolvem a sua capacidade de resolução de problemas e conflitos, e realizam escolhas morais que respeitam as necessidades e direitos do outro.

Ao conviver e cuidar de um animal, a criança irá necessitar de um mediador que auxilie a criança a compreender o que o animal está a sentir e experienciar, da mesma forma que necessitam de compreender como interagir socialmente com outras pessoas. A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky (1896-1934), sugere que é através da participação conjunta entre um indivíduo bem informado e uma criança, sendo neste caso um progenitor ou educador, que leva a criança a compreender outros pensamentos e sentimentos, para além do seu. Para Vygotsky (1896-1934), o ser humano desenvolve-se através de uma interação social constante, em que a criança recebe dos indivíduos que a rodeiam, instrumentos socioculturais, com os quais vai apropriando no seu dia a dia através de um processo de internalização. Surge, então, a necessidade de uma interação bem planeada e delineada durante a mediação das atividades entre a criança e o animal, de forma a promover uma experiência educativa positiva e informada.

As with children, routines are important for an animal's well being. Very young children have little control over their impulse to strike out when they are angry or upset. Therefore, it's very important for parents to demonstrate how and when to touch an animal. This groundwork provides a foundation for safe interaction between children and animals. (Hammer & Hevel, 2007, p. 18)

2.6 Papéis de gênero

Diferentes suportes bibliográficos mencionam a interação entre o gênero da criança e as suas capacidades de empatia. Em geral, o gênero feminino acaba por desenvolver mais características de carinho, simpatia e de cuidado para com outros, do que o gênero masculino. Nicholson (2000) define gênero de duas formas:

‘Gênero’ é uma palavra (...) usada de duas maneiras diferentes, e até certo ponto contraditórias. De um lado, o ‘gênero’ foi desenvolvido e sempre será usado em oposição a ‘sexo’, para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. Aqui, ‘gênero’ é pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; ‘gênero’ e ‘sexo’ são, portanto, compreendidos como distintos. De outro lado, ‘gênero’ tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer constituição que tenha a ver com a distinção entre masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos ‘femininos’ de corpos ‘masculinos’ (p. 9).

Compreende-se, então, que o conceito de gênero é uma construção social, sendo que a concepção de sexo provém de um fator biológico. Nicholson (2000) indica que os dois conceitos estão relacionados entre si. De um modo geral, é observado por parte dos 'meninos' uma menor capacidade e interesse em cuidar de um bebê, sendo que em brincadeiras livres estes raramente optam por dramatizações envolvendo bonecas ou brinquedos de bebês, existindo igualmente, uma certa vergonha em brincadeiras de grupo, sendo que o 'menino' procura sempre brincadeiras mais destrutivas ou com brinquedos denominados 'apropriados' para o sexo masculino.

É “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para trabalhos em grupos e filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? (...) Quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos

“preocupar”, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento? (Louro, 1997, p. 63)

Santos (2009) refere que mesmo antes de se reconhecerem e aprenderem a ser crianças, estas são ensinadas a comportarem-se como meninos e meninas, devido à estruturação social e cultural em que estão absorvidos, geradora da diferenciação entre os sexos.

Segundo Poulin-Dubois et al. (2002), a criança precisa de estabelecer uma identidade de género básica que a incentive a aprender sobre os sexos. Estes comportamentos desenvolvem-se por volta dos 2/3 anos, quando a criança já estabeleceu uma identidade sexual, e, após isto, os esquemas abrangem outros tópicos como profissões, atividades, interesses e papéis sociais (Martin & Halverson, 1981, citado por Poulin-Dubois et al., 2002). No entanto, outros estudos (e.g. O'Brien & Huston, 1985, citados por Poulin-Dubois et al., 2002) confirmam a existência de comportamentos de género estereotipados, mesmo antes dos dois anos de idade. Estes autores chegaram à conclusão de que nesta faixa etária os meninos já adquiriram mais noções de comportamentos de género masculinos, estereotipados, do que as meninas. Contudo, e como forma de atenuar estes comportamentos estereotipados, que incentivam o 'menino' a agir como o 'destrutivo' e a 'menina' como 'cuidadora', tratar de um animal, apresenta-se como uma atividade de género neutro, sendo muito mais apelativa para o 'menino', que desenvolve as suas habilidades de 'cuidador', sem sentir desconforto social e preconceito por parte dos adultos e de outras crianças. De acordo com Selly (2014), foi conduzido um estudo na universidade de Purdue, por Gail F. Melson, acerca da quantidade de tempo que as crianças passam a cuidar de 'bebés' e animais. Neste mesmo estudo foi observado que, apesar da 'menina' se demonstrar mais interessada em cuidar de bebés que o 'menino', ambos os géneros mostraram um mesmo grau de interesse em cuidar de um animal.

Of importance, from age 3, both boys and girls perceive nurturing human young as gender linked, or in the words of one preschooler, “a mommy thing” (Melson, 2001; Melson, Fogel, & Toda, 1986). However, children view caring for pets, such as dogs and cats, as gender-neutral (Melson & Fogel, 1989). Consistent with these

perceptions, boys engage in less, girls in more, baby and child care with age; by contrast, both boys and girls similarly maintain consistent, high levels of pet care as they develop. (Melson, 2003, p. 35)

Para um 'menino' que não demonstre qualquer interesse em bonecas ou na parentalidade, em geral, o ato de zelar pelo bem-estar de um animal, oferece à criança uma oportunidade de esta exercitar as suas capacidades de empatia, cuidado e carinho, sem medo do preconceito ou julgamento social.

Nurturing animals is particularly beneficial for boys. This may be due to the fact traditional families encourage nurturing behavior from girls, caring for babies, babysitting, caring for the home. Boys are expected to act manly. The care of animals is an acceptable way for boys to display and explore their softer nature, (Vlasta Vizek & Vidovic, 1999). (Hammer & Hevel. 2007, p. 26)

3 Processo investigativo e de intervenção

3.1 Questões da investigação

Partindo da observação sobre os conhecimentos do grupo no que concerne à temática específica deste estudo, feita ao longo da prática em contexto de educação pré-escolar, surgiram as seguintes questões de investigação:

- Como desenvolver nas crianças a consciencialização e sensibilização para o bem-estar dos animais?
- De que forma a abordagem dos direitos dos animais pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo da criança em relação ao bem-estar dos animais?
- Fortalecer a relação entre crianças e animais contribui para o bem-estar social e afetivo de ambos?

3.2 Objetivos gerais

Pretendeu-se com este relatório de investigação, realizar atividades no domínio da Formação Pessoal e Social, bem como no domínio do Conhecimento do Mundo, dirigidas para a construção do conceito de bem-estar animal, com um grupo de crianças em contexto pré-escolar, cujas idades estavam compreendidas entre os três e quatro anos.

O objetivo deste projeto consistiu na criação e aplicação de estratégias relacionadas com a temática do bem-estar animal, promotoras da construção de conhecimentos no grupo de crianças participantes. Pretendeu-se explorar a importância de uma educação ética ambiental e animal, essencial para o desenvolvimento de uma interação saudável entre crianças e animais. Pretendeu-se, igualmente, que as atividades desenvolvidas durante a prática de intervenção educativa demonstrassem a importância de uma prática que contemplasse o bem-estar dos animais e o cuidado para com o ambiente onde estes se inserem, refletindo-se com o grupo de crianças e com a educadora da sala, acerca:

- da riqueza da presença dos animais no dia a dia do grupo;
- das responsabilidades de ter um animal a seu cargo;
- das responsabilidades cívicas para com o meio ambiente;
- das responsabilidades sociais e cívicas perante os animais abandonados

e os animais presentes na Natureza.

3.3 Opções metodológicas

Tendo em consideração o contexto de educação pré-escolar em que a investigadora se inseria, foi necessário dar especial atenção à forma como se organizava e decorria a rotina do grupo de crianças, de modo a conhecê-lo e de modo a que se conseguisse “entrar” nele, pouco a pouco, perturbando o menos possível. A investigação que se desenvolveu durante a prática inseriu-se numa metodologia de Investigação na Ação. De acordo com Sousa e Baptista (2016), "uma investigação trata-se de um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objetivos fundamentais conceber novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente, ou, portanto, testar alguma teoria para verificar a sua veracidade" (p. 3).

Este estudo apresenta uma componente interventiva, tratando-se de uma investigação de cariz qualitativo, seguindo o paradigma descritivo e interpretativo, uma vez que "a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando comportamentos, atitudes ou os valores (...), este tipo de investigação é indutivo e descritivo na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos (...)" (Sousa e Baptista, 2016, p. 56). Num paradigma interpretativo, os propósitos dos estudos interpretativos, para um investigador, são construir conhecimento a partir da descrição e interpretação dos fenómenos (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Neste projeto salientam-se questões sociais, tendo por base uma vertente relativista dos factos reais, baseada em dados verdadeiros, ricos e profundos (Cook & Reichardt, 2005). Por isso, realça-se a importância do processo investigativo e não apenas dos resultados, ou seja, os procedimentos da investigação são descritivos sendo necessário uma observação profunda e rigorosa. Deste modo, o investigador adquire um papel fundamental na recolha dos dados sendo também relevante compreender e conhecer os sujeitos da investigação, o contexto e os fenómenos. Este tipo de investigação tem a "possibilidade de gerar boas hipóteses de investigação, devido ao facto de se utilizarem técnicas como: entrevistas detalhadas, observações minuciosas e análise de produtos escritos (relatórios, teses, composições)" (Sousa & Baptista, 2016, p. 57).

O propósito deste estudo não foi a necessidade de comprovar algo, ou alguma teoria, senão, disponibilizar e promover a construção de novas aprendizagens acerca do

tópico em questão. Partindo deste pressuposto considerou-se a metodologia de Investigação na Ação como a mais compatível e apropriada para esta investigação. Referenciando Lopes e Pardal (2011), este tipo de investigação "(...) consiste numa estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção de uma mudança na realidade estudada" (p. 44). É neste sentido que, face à problemática deste estudo, surgiu uma vontade de agir, de encontrar e de propor soluções, de estudar diversos documentos que confrontem o mesmo, definindo-se, assim, uma estratégia de intervenção que tenha em vista a transformação de uma determinada realidade. Neste tipo de investigação o investigador apresenta-se como participante ativo e nunca passivo, pois assume o objetivo de reconstruir a problemática em questão de modo a provocar mudanças mais ou menos visíveis. Os autores Sousa e Baptista (2016, p. 65) indicam que a investigação ação "é participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo" (p. 65). Esta é desenvolvida através de um sistema em ciclo de reflexão, ação, observação, planificação, voltando novamente para a reflexão e por aí em diante, ou seja, esta assenta numa "metodologia dinâmica, que funciona como uma espiral de planeamento, ação e procura de fatos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção" (p. 66). Neste caso, não demos sequência ao primeiro ciclo investigativo, pelo que se adota a designação de Investigação na Ação, ou seja, um modelo de Investigação-Ação, com ação educativa interventiva, sem replicação na forma de ciclos de ação.

Este projeto tem por base um problema real e atual, identificado e estudado em obras e documentos publicados acerca da temática, tais como, notícias de jornais.

3.4 Técnicas e métodos de recolha de dados

Neste ponto irão ser abordadas as escolhas das técnicas e instrumentos que foram utilizados para a concretização deste estudo, tendo em conta os objetivos e as questões de investigação que foram estabelecidas, o contexto onde o estudo se inseriu e a população abrangida, de forma a "(...) conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica" (Lopes & Pardal, 2011, p. 70), confrontando os resultados com a informação recolhida na prática.

Antes de mais, e de forma a garantir a viabilidade do estudo, foi solicitada

autorização dos encarregados de educação para a recolha de dados, fotografia e gravação das ações do grupo das crianças que nele participaram. Ao serem obtidas as respetivas autorizações procedeu-se, então, ao início do estudo.

De acordo com Sousa e Baptista (2016), existem dois tipos de fontes de pesquisa, os dados primários e os dados secundários. Os dados secundários "provêm da análise documental. O investigador tem acesso a informações trabalhadas por terceiros e procede à sua recolha em livros, dicionários, enciclopédias, internet, jornais e revistas (...)" (p. 71). Os dados primários são "informações que o investigador obtém diretamente através da conceção e aplicação de inquéritos, planeamento e condução de entrevistas e em estudos baseados na observação" (p. 71). Deste modo, e tendo em consideração que se selecionou uma metodologia de Investigação na Ação, considerou-se que os instrumentos e as técnicas apropriados para registo dos dados primários fossem: a observação, o inquérito por questionário às crianças e aos encarregados de educação, o inquérito por entrevista às crianças, tabelas de observação de cada atividade, e registos de questões e de discussões em grupo.

3.4.1 Observação e Inquérito por Questionário e Entrevista

Tal como já afluído na secção anterior, no processo de recolha de informação, utilizou-se a observação não-participante e a observação participante, mediante os diversos momentos da prática. No entanto, grande parte destes momentos consistiram numa observação participante, pois a investigadora integrou-se e envolveu-se na vida do grupo de crianças e nas atividades desenvolvidas, procurando manter sempre um comportamento de observação e indagador (Quivy & Campenhoudt, 2008).

No decorrer de uma observação profunda e reflexiva, teve-se oportunidade de recolher dados e informações que permitiram planificar atividades e estratégias adequadas ao grupo de crianças, de uma forma estimulante e apropriada às suas capacidades, procurando que estes evoluíssem nas suas aprendizagens, sem, no entanto, sobrecarregá-los com uma transmissão excessiva de informações. Antes pelo contrário, tentou-se sempre assumir uma postura construtivista, de modo a que, maioritariamente, fossem as crianças a construir o seu próprio conhecimento. Através destas observações, tanto participativas como não-participativas, obteve-se a melhor forma de apoiar o seu processo de aprendizagem.

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem,

constituiu-se como uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os educadores vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 13).

Esta observação foi suplementada pelo suporte de vídeos e fotografias. Ao serem registados digitalmente certas situações que ocorriam entre o grupo, foi possível uma posterior reflexão mais detalhada acerca dos acontecimentos desse dia, sendo que este complemento foi bastante útil no decorrer de certas atividades em que não era possível à investigadora registar manualmente as suas observações.

Foi realizada uma avaliação geral ao grupo, efetuada em dois momentos; um primeiro momento no início da prática de intervenção pedagógica, e, um segundo momento perto da altura de finalização da mesma. Esta avaliação foi realizada através de um inquérito por questionário abordado em maior detalhe no ponto 3.6.1, "Questionário acerca dos direitos dos animais" (Apêndice A), com perguntas fechadas relativas ao bem-estar animal, cujas respostas se traduziam em 'sim' ou 'não'. Posteriormente foi possível comparar as respostas obtidas nos dois questionários. Estes instrumentos de recolha de dados foram complementados com descrições, fruto das observações realizadas ao longo da prática. Com o apoio, tanto de um método categorial como de um método descritivo e narrativo foi possível recolher certos dados mais facilmente de forma a conseguir comparar os progressos e aprendizagens do grupo e proceder à análise destes mesmos dados. Reforça-se, no entanto, que apesar do auxílio destes instrumentos que serviram de orientação nas observações iniciais e finais do grupo, se recorreu, essencialmente a procedimentos descritivos.

Aquando da realização da primeira atividade de intervenção, as crianças que participaram neste estudo foram agrupadas em pequenos grupos, e foram inquiridas através de uma entrevista semiestruturada, contendo catorze questões pré-definidas (Guião da entrevista no apêndice C). O objetivo desta entrevista era perceber quais as conceções das crianças acerca do animal de sala adotado. Este inquérito por entrevista foi importante para este estudo, pois é um método de recolha de dados que consiste “em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas, cuidadosamente” (De Ketele & Roegiers, 1993, p. 22). Assim, e de acordo com estes autores, com esta técnica, tentaram-se obter “informações sobre factos ou

representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos de recolha de informações” (p. 22).

3.4.2 Escala de Likert

Como referem Lopes e Pardal (2011, p. 92), "a escala de Likert pretende, através do recurso a questões que oferecem um amplo leque de respostas, evitar a rigidez e limitações" permitindo selecionar a opção que melhor descreve um determinado comportamento, opinião ou observação. As escalas são de fácil leitura e compreensão, podendo os parâmetros de avaliação qualitativa ser convertidos em pontos, com vista a análise e tratamento estatístico quantitativo. Este tipo de escala foi aplicado na observação das interações do grupo participante com o animal de sala e na atividade de intervenção pedagógica *A visita surpresa..* O tipo de parâmetros usado em cada situação foi varável, tendo-se adequado a sua seleção.

3.5 Participantes

Participaram 17 crianças no estudo, sendo 10 do sexo feminino e 7 de sexo masculino. Este grupo era homogéneo e continha crianças com 3 e 4 anos de idade. Apesar do grupo da sala ter na sua totalidade 27 crianças, consideraram-se apenas as 17 crianças que estiveram envolvidas em todas as atividades. De mencionar, também, que a rotina do grupo assenta numa pedagogia de trabalho de projeto desenvolvida em grupo, incidente em problemáticas atuais, com enfoque social, provindas a partir do interesse do grupo. Esta metodologia permite que as crianças abordem estes problemas de forma livre, dinâmica e criativa, preparando-as para lidar e refletir futuramente sobre problemáticas sociais. Por este mesmo motivo, no estudo, procurou-se respeitar a dinâmica de trabalho do grupo e manter um fio condutor entre os projetos já existentes dentro da instituição.

3.6 Design do processo investigativo e das atividades de intervenção pedagógica

Neste projeto, o processo investigativo integrou 3 etapas, realizadas sequencialmente e que estão esquematizadas na figura 1.1. Na primeira etapa recolheram-se dados relativos aos conhecimentos que as crianças tinham acerca do bem-estar dos animais, através da aplicação de um questionário; na segunda etapa, efetuaram-se seis atividades de intervenção pedagógica com as crianças, que foram divididas em três patamares, tendo em consideração os objetivos pretendidos; na terceira etapa, avaliou-se a evolução do pensamento das crianças em relação ao bem-estar dos animais, efetuado através da aplicação do questionário, de novo.

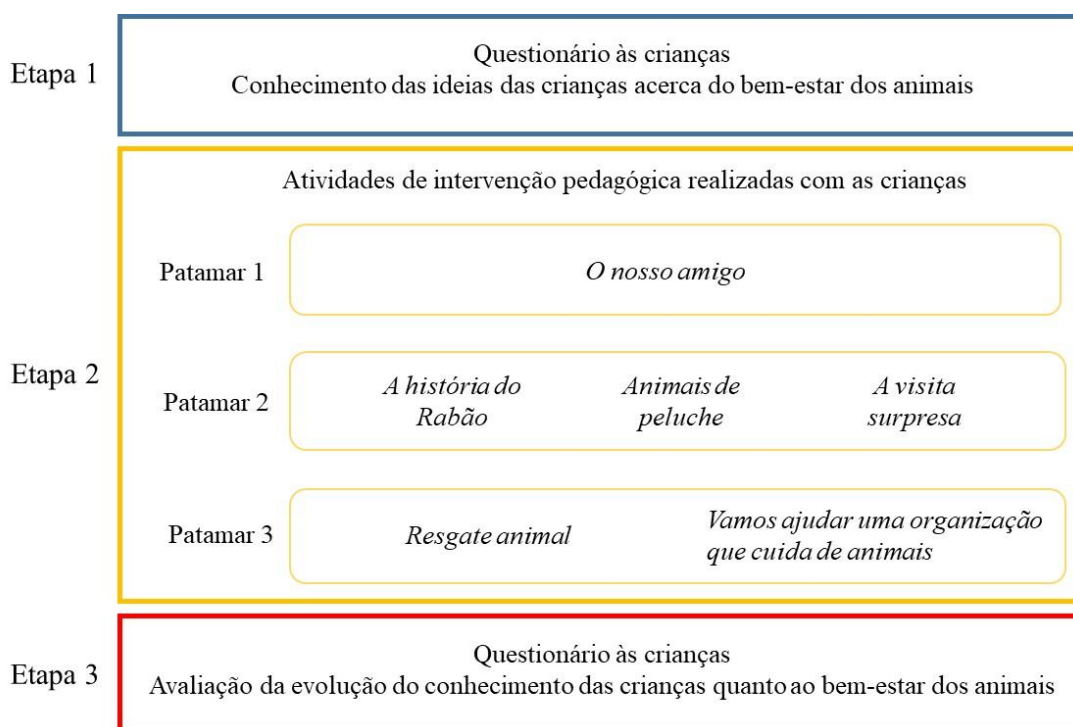


Figura 3.1 - Esquema ilustrativo do processo investigativo com intervenção educativa

3.6.1 Etapa 1 – Conhecimento das ideias das crianças acerca do bem-estar dos animais

O modelo de questionário usado figura no Apêndice A, sendo as respostas do tipo sim ou não, não se pretendendo avaliar de forma quantitativa o nível de sensibilidade das crianças para com o bem-estar dos animais, mas perceber que ideias tinham com base numa formação informal veiculada pela comunidade em que estavam inseridas, pelos media, etc. Contudo, e apenas para orientação quanto à decisão a tomar

quanto às atividades a realizar, atribuiu-se às respostas sim e não uma pontuação 0 ou 2 de acordo com o maior ou menor conhecimento que as respostas das crianças demonstravam para com o bem-estar animal. As pontuações obtidas para o grupo de crianças foram decisivas na forma de direcionar as atividades de intervenção pedagógica que seriam realizadas em seguida. As questões, de âmbito generalista, incidiram sobre os cuidados para com os animais, tais como, a alimentação, o alojamento/habitat, a atenção, e a utilização de animais para entretenimento ou para consumo.

A título de exemplo, apresentam-se algumas das questões que figuram no questionário do Apêndice A:

Os animais precisam de comida?

Os animais precisam de amor e carinho?

Os animais nos jardins zoológicos são felizes?

O pelo ou a pele dos animais deve ser usada para fazer roupa e tapetes?

3.6.2 Etapa 2 – Atividades de intervenção pedagógica realizadas com as crianças

Nesta etapa, realizaram-se seis atividades de intervenção pedagógica, intituladas *O nosso amigo*, *A história do Rabão*, *Animais de peluche*, *A visita surpresa*, *Resgate animal* e *Vamos ajudar uma organização animal*. Estas atividades organizam-se em três patamares diferentes de objetivos:

Patamar 1: criar condições de convivência com um animal presente diariamente na sala de atividades e promover conhecimento acerca das necessidades de um animal em cativeiro;

Patamar 2: explorar conceitos de bem-estar animal, sensibilização para os cuidados a ter com os animais, importância de conviver com animais, importância de conhecer as características dos animais.

Patamar 3: abordar o conceito de habitat adequado aos seres vivos, a noção de abandono e de intervenção através de instituições de proteção animal e ajuda voluntária.

3.6.2.1 Patamar 1 – Atividade O nosso amigo

A atividade *O nosso amigo* resultou na inserção de um animal na sala de atividades para conviver com as crianças de modo a estimular a interação com animais e o reconhecimento das necessidades de um animal em cativeiro. De forma a integrar “o animal de sala”, cujo tipo foi ponderado pela investigadora e pela educadora, foi realizada uma reflexão conjunta acerca do espaço, da rotina e do grupo, e foi efetuada uma extensa pesquisa acerca dos animais que poderiam ser inseridos numa sala de atividades, bem como, acerca do animal escolhido, um peixe do género taxonómico *Betta*. O documento redigido, resultante desta reflexão conjunta, pode ser consultado no Apêndice B.

De modo a contextualizar a chegada do *nosso amigo* à sala de atividades, foi usada como estratégia a realização de uma dramatização, em que a personagem "Sari" era uma menina de uma pequena aldeia na Indonésia, de onde provinha a espécie de peixe escolhida para o grupo. Durante algum tempo, a "Sari" foi enviando cartas ao grupo de crianças, informando-os do motivo pelo qual tinha enviado o seu *amigo* para Portugal.

Nesta atividade, o grupo de crianças participou ativamente na escolha do habitat onde o peixe iria residir; na montagem do aquário e na preparação do peixe para colocar no aquário; no nome a dar ao novo elemento, proposto numa votação, em grande grupo; e na discussão das necessidades básicas do animal, de forma a definir uma rotina de tratamento do peixe, para garantir o seu bem-estar durante a estadia em Portugal. Foi através da introdução desta nova personagem no grupo que se iniciou a rotina diária de cuidados a ter com um animal. Na tabela 1.1 estão descritas as tarefas associadas à rotina diária dos participantes do projeto no que diz respeito à manutenção do *amigo* na sala de atividades.

Tabela 3.1 - Tarefas associadas à rotina diária de manutenção do peixe no aquário.

Momentos da rotina:	Descrição:
Observação do peixe	Diária, com 2 crianças por dia na hora de entrada da investigadora/estagiária, antes de almoçar e depois do lanche;
Alimentação do peixe	Diária, com 2 crianças por dia na hora de entrada da investigadora/estagiária, antes de almoçar e depois do lanche. Com uma pinça a criança deverá retirar um número definido de 'bolinhas' e coloca-los no aquário;
Observação do aspeto da água	Diária com 2 crianças por dia na hora de entrada da investigadora/estagiária, antes de almoçar e depois do lanche. A criança deverá verificar e refletir sob as condições da água (parece-lhe suja? a água está transparente?);
Colocação do espelho	Diária com 2 crianças por dia (não ultrapassando os 5 minutos de permanência no aquário). As crianças deverão colocar o espelho dentro de água e descrever o que observam;
Perceção da temperatura da água	Diária com 2 crianças por dia através do toque do dedo na água do aquário com a higiene das mãos realizada primeiramente.
Tratamento da água	25% da água, semanalmente em pequeno grupo;
Mudança total da água	Uma vez por mês, em grande grupo.

3.6.2.2 Patamar 2 – Atividades: A história do Rabão, Animais de peluche e A visita surpresa

A história do Rabão

Esta história aborda os problemas que os animais podem ter no seu habitat natural, relacionados, muitas vezes, com ações dos seres humanos sobre o meio ambiente. Nestas situações, a recolha de animais e a sua manutenção em cativeiro pode constituir a forma de os salvar.

A história do Rabão aborda a poluição de um lago na Indonésia, que se tornou tóxico para a vida animal, devido aos detritos lançados pelos seres humanos no lago. Preso num saco de plástico, o peixe é salvo por uma menina chamada Sari e a pedido do mesmo, é transportado para a sua casa. De modo a não ser prejudicado pela poluição intensiva do lago, o pequeno peixe é levado a viver num aquário, sendo este cuidado pela Sari. Os dois acabam por criar laços emocionais um com o outro apesar de o peixe

ter saudades do seu lago. A menina decide, então, reunir as pessoas da sua cidade e explicar o que as suas ações fizeram ao lago. As pessoas da cidade decidem ajudar a menina a limpar o lago, e, após a sua limpeza, o lago tornou-se novamente habitável e o peixe foi devolvido ao seu habitat natural.

Com esta atividade o grupo seria sensibilizado para os efeitos das ações dos seres humanos sobre o ambiente e também para a justificação de terem um animal em cativeiro que necessita de cuidados.

Para aplicar os conceitos explorados nesta atividade, foi efetuado um jogo denominado O lago do Rabão, em que se disponibilizou um lago artificial que tinha peixes de água doce, diferentes espécies de plantas de água doce e várias peças de lixo. As crianças tinham à sua disposição simulacros de canas de pesca e deveriam selecionar quais os elementos que deveriam ser pescados e quais os elementos que faziam parte da comunidade original e natural do lago.

Animais de peluche

Um dos aspetos a ter em consideração para com o bem-estar animal, prende-se com a afetividade e o contacto direto com os animais de estimação. Em virtude de o animal integrado na rotina diária da sala de atividades ser um peixe, não era possível promover o contacto físico com este animal, nem explorar através do tato as características físicas do peixe. Por se considerar que o contacto físico com animais pode incentivar ao desenvolvimento da necessidade de cuidar dos animais, em consequência da ligação afetiva que se forma, e que pode ajudar ao conhecimento das características físicas dos animais, promoveu-se a atividade *Animais de peluche*.

A atividade funcionou como uma técnica que permitia ao grupo, neste caso, principalmente aos meninos do grupo, sentirem-se incentivados a cuidar e tratar de animais, desconstruindo estereótipos de género, uma problemática refletida e abordada no ponto 2.6 "Papeis de género".

Para realização da atividade, foram levados para a sala de atividades vários peluches, tais como, cães, ursos, ovelha, gato, tartaruga, gato, coelho e as crianças exploraram de forma livre estes peluches, demonstrando através das suas ações para com os peluches, os cuidados que teriam para com os animais (peluches presentes nas figuras 1.2 e 1.3, p. 47).



Figura 3.2 - Animais de peluche utilizados na atividade *Animais de peluche*.



Figura 3.3 - Urso de peluche utilizado na atividade *Animais de peluche*.

A visita surpresa

A atividade designada *A visita surpresa* consistiu na recriação real do contacto com os animais, já estimulado através do contacto com os peluches. Foram escolhidos animais de várias espécies para interagir com o grupo e com cada criança, individualmente. Ao longo de 3 semanas, e sempre no mesmo dia da semana (3^a feira), as crianças receberam a visita de um animal diferente, um coelho, um pato e duas salamandras Axolotls. Foi criado um espaço de observação do animal no exterior da sala, sendo este apropriado às necessidades de cada animal e do grupo de crianças. A observação de cada animal foi realizada em pequenos grupos, tendo-se possibilitado a interação individual das crianças com os animais. As crianças observaram os movimentos dos animais, alimentaram-nos e tocaram no pelo, penas ou pele dos animais. Durante as interações refletiu-se com o grupo acerca das características físicas dos vários animais, das necessidades básicas de cada animal (será que necessitam de comer? De beber? De dormir? De brincar?) e dos diferentes cuidados que os animais requerem (será que vive num aquário? Precisa de ser escovado?).

3.6.2.3 Patamar 3 – Atividades Resgate animal e Vamos ajudar uma organização animal

Resgate animal

Nesta atividade adotou-se o título do livro *Resgate Animal* do autor Patrick George (Carochinha, 2017, figura 1.4), que constitui um projeto inovador ao convidar as crianças a brincar de super-herói, salvando animais em perigo e colocando-os em habitats apropriados. Com recurso a ilustrações e folhas de acetato transparente, que permitem o jogo de imagens e simulam o movimento, este livro estimula o pequeno leitor a pensar, desde cedo, na importância de proteger os animais e de preservar o planeta (George, 2017).

O livro promove a reflexão acerca do habitat adequado ou natural a diferentes seres vivos, ajudando à identificação dos habitats que se podem considerar menos apropriados, como por exemplo, o urso no circo ou tartarugas presas em redes de pesca.

Associou-se ao livro, a realização de um jogo, realizado de forma individual, em que se pretendia que a criança associasse diferentes habitats a diferentes seres vivos, aprofundando o conhecimento acerca das características dos animais e do que pode ser prejudicial à sua sobrevivência. O jogo designou-se por Animais felizes, incluía imagens de habitats naturais, não naturais e poluídos e imagens de seres vivos de várias espécies.

A criança era levada a refletir acerca do habitat mais adequado para determinado ser vivo, mas também nas ações que podiam tornar esses mesmos habitats desapropriados à vida dos seres vivos, por ação do ser humano. O jogo também proporcionava a reflexão acerca do habitat de seres vivos de companhia e de seres vivos noutros habitats.

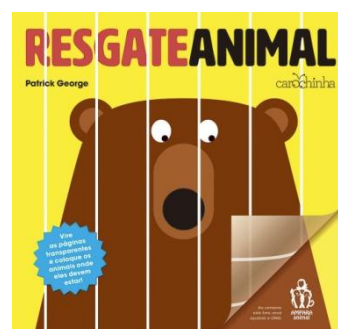


Figura 3.4 – Capa do livro *Resgate Animal*

Vamos ajudar uma organização que cuida de animais



Figura 3.5- Livro: "Eu vou sempre gostar de ti".

Após a introdução do peixe na sala de atividades, da estimulação para o contacto com seres vivos através dos peluches e do contacto com o coelho, o pato e as salamandras, do alargamento do conhecimento das crianças quanto aos habitats adequados aos seres vivos e quanto a algumas ações humanas que podem deteriorar esses habitats, entendeu-se como pertinente, completar a segunda etapa do projeto com atividades que inserissem as crianças nas práticas reais de manutenção do bem-estar dos seres vivos. Para isso, exploraram-se os conceitos de abandono, através da obra *Eu vou sempre gostar de ti* de Mick e Chloe Inkpen (Figura 1.5) (Inkpen & Inkpen, 2016); deu-se a conhecer a realidade de um canil que acolhe animais, proporcionando o seu bem-estar; desenvolveu-se um projeto de angariação de fundos para aquisição de comida para doar a uma instituição que acolhe animais, os reabilita e prepara para adoção.

A obra *Eu vou sempre gostar de ti* relata a vida de um pequeno cão e do seu dono. O cão é bastante brincalhão e faz muitas asneiras, considerando, os pais do dono do cão, abandonarem-no por esse motivo. Esta vontade desvanece quando o animal desaparece, apercebendo-se o dono e a sua família, de como era mais divertida a vida com a presença do animal e de como ele contribuía para a felicidade familiar.

Podendo o cão da história ter sido hipoteticamente recolhido por uma instituição que acolhe animais, introduziu-se o conceito de canil. Este conceito foi explorado através da visualização de um vídeo de um canil apoiado por um grupo de bem-estar animal. O vídeo mostrava o que era um canil, quais eram os seus objetivos, os animais que acolhia, como decorria o processo de acolhimento de um animal, desde a sua higiene pessoal, saúde e instalação no canil, até ao processo de adoção e transferência para um novo dono.

Estando as crianças sensibilizadas para com o bem-estar animal, principalmente com as questões da alimentação, foi decidido que poderiam ajudar voluntariamente uma instituição que acolhesse animais. Para isso, as crianças criaram objetos artísticos a partir de material reutilizável, que podiam vender e angariar verbas para comprar comida para oferecer a uma instituição que recolhe animais. O objeto artístico escolhido foi um aquário criado com materiais a reutilizar, como garrafas, peixes de brincar e

materiais encontrados na Natureza, como areia, conchas e búzios. Sendo que algumas crianças do grupo não possuíam animais de estimação, a construção deste aquário em miniatura também permitiu que cada criança tivesse a possibilidade de levar para casa o seu próprio peixe. Cada criança escolheu entusiasticamente o seu peixe preferido e deram-lhe nomes, inclusivamente.

Os produtos elaborados por cada criança foram expostos no exterior da sala com uma comunicação aos encarregados de educação acerca do projeto e da venda das garrafas aquário, sendo que o grupo auxiliou na construção, decoração da bancada de venda e na escolha das imagens e fotografias a expor.

O produto da venda das garrafas aos encarregados de educação reverteu para a compra de alimentos (ração seca e húmida) para cães e gatos, bem como, alimentos com características apropriadas a animais mais jovens, efetuada numa deslocação a um supermercado com as crianças participantes no projeto.

O "Cantinho dos Xodós", uma pequena associação que acolhe cães e gatos, os reabilita e os coloca para adoção, foi a entidade recetora dos alimentos, através da sua representante, Maria Rebocho. O momento de entrega dos alimentos ficou marcado pela presença de Óscar, um cão mascote da instituição, muito sociável e que passou uma tarde divertida a brincar com as crianças.

3.6.3 Etapa 3 – Avaliação da evolução do conhecimento das crianças quanto ao bem-estar dos animais.

A última etapa do projeto consistiu em aplicar, a cada criança participante, de novo, o questionário da etapa 1, dirigido para conhecimentos acerca dos direitos dos animais. Tentou-se perceber desta forma quais os comportamentos que as crianças consideravam aceitáveis ou não aceitáveis para com os seres vivos; quais as necessidades que reconheciam como básicas para os animais; quais os locais e ou habitats que consideravam apropriados ou não apropriados para os animais.

Com a aplicação do questionário, de novo, fecha-se o ciclo investigativo com a avaliação da evolução do conceito das crianças em relação ao bem-estar animal, promovido pelas atividades em que participou. A comparação das respostas das crianças ao questionário, realizado antes da realização das atividades e depois da realização das atividades, deverá evidenciar um aumento/diminuição da consciencialização das mesmas para com o bem-estar dos animais, baseado no seu pensamento crítico e

reflexivo.

4 Apresentação e discussão dos resultados

4.1 Etapa 1 – Conhecimento das ideias das crianças acerca do bem-estar dos animais

Como forma de registar as ideias das crianças acerca do bem-estar dos animais, com base numa formação informal veiculada pela comunidade em que estavam inseridas, pelos media, etc, efetuou-se um questionário com perguntas cuja resposta se traduzia em sim ou não/não sei, pontuando-se as respostas com 0 ou 2 pontos. A pontuação atribuída às respostas só foi usada na etapa 3, em que se compararam os resultados da aplicação do questionário antes da realização das atividades de intervenção didática e após. As questões foram as seguintes: **Q1**-Devemos prender um animal? (Sim: 0; Não: 2); **Q2**-Os animais podem gostar de pessoas? (Sim: 2; Não: 0); **Q3**-Os animais nos jardins zoológicos são felizes? (Sim: 0; Não: 2); **Q4**-Os animais devem fazer truques nos circos? (Sim: 0; Não: 2); **Q5**-Os animais precisam de comida? (Sim: 2; Não: 0); **Q6**- Os animais precisam de água? (Sim: 2; Não: 0); **Q7**-Os animais precisam de um lar para viverem e dormirem? (Sim: 2; Não: 0); **Q8**-Os animais devem ser abandonados? (Sim: 0; Não: 2); **Q9**-Os animais devem ser jogados para o lixo? (Sim: 0; Não: 2); **Q10**-O pelo ou a pele dos animais deve ser usada para fazer roupa e tapetes? (Sim: 0; Não: 2); **Q11**-Os animais precisam de amor e carinho? (Sim: 2; Não: 0); **Q12**-Todos os animais devem ser felizes? (Sim: 2; Não: 0).

Os registos das respostas das crianças figuram na tabela do Apêndice C e na tabela 4.1, e constata-se que mais de metade das crianças (10) considera que: não se devem prender os animais; os animais podem gostar de pessoas; os animais precisam de comida; os animais precisam de água; precisam de um lar para viver; não devem ser abandonados ou jogados no lixo; não devem usar a sua pele; que todos os animais precisam de amor e devem ser felizes.

Observa-se, contudo, que os participantes estavam divididos quanto à opinião de os animais serem felizes no jardim zoológico ou quanto ao serem usados para fazer truques no circo. Em idades em que o imaginário ainda domina sobre o real, é perfeitamente natural que os animais que fazem malabarismos constituam uma atração para as crianças em virtude das suas ações se aproximarem do imaginário das crianças. Os jardins zoológicos são muito visitados e muito divulgados na comunicação social

como forma de entretenimento para as famílias e de aquisição de conhecimento no domínio animal.

Em geral, pode-se afirmar que as crianças participantes deste estudo demonstraram, logo à partida, possuir sensibilidade para com o bem-estar dos animais.

Tabela 4.1- Registos dos tipos de respostas do conjunto de participantes ao questionário, na Etapa 1.

Questão (Q)	Tipos de resposta do conjunto de participantes		
	Sim	Não	Não sei
1	3	10	4
2	11	2	4
3	9	6	2
4	8	7	2
5	16	1	0
6	13	2	2
7	14	2	1
8	1	13	3
9	2	12	3
10	1	11	5
11	16	1	0
12	16	1	0

4.2 Etapa 2 – Atividades de intervenção pedagógica realizadas com as crianças

4.2.1 Patamar 1 – Atividade *O nosso amigo*

Nesta atividade recolheram-se dados de três formas, através da realização de uma entrevista semiestruturada com catorze questões pré-definidas (Guião da entrevista em Apêndice D); através da observação do peixe durante as tarefas de rotina associadas à manutenção do peixe no aquário; e através da aplicação da escala de Likert para análise dos comportamentos das crianças para com o peixe. A escala de Likert integra 16 pontos a observar, num formato qualitativo dividido nos graus de: sempre, frequentemente, ocasionalmente, raramente e nunca.

Respostas das crianças participantes às questões da entrevista

As 14 questões (Q) da entrevista que integraram o guião, eram as seguintes:

Q1: O que é que o nosso peixe precisa para viver? **Q2:** Para que serve o aquário? **Q3:** O

que está dentro do nosso aquário? **Q4:** Podemos colocar plantas no nosso aquário? **Q5:** Para que serve a luz do aquário? **Q6:** Será que podemos colocar brinquedos no aquário? Quais? **Q7:** Como é o peixe? (Grande? Pequeno? Peludo? Escorregadio? Macio? De que cor é? Entre outros.); **Q8:** Será que o peixe come? O quê? **Q9:** Será que precisa de água? **Q10:** Será que o peixe brinca? **Q11a:** Será que o peixe dorme? **Q11b:** De dia? De noite? **Q12:** Onde vive? (Numa gaiola, aquário, casota, entre outros); **Q13:** Podemos pegar no peixe? Porquê? **Q14:** Podemos ser amigos do peixe?

Na tabela 4.2 apresentam-se os tipos de respostas dados pelas crianças a cada uma das questões formuladas, bem como, o número de vezes que determinada resposta foi formulada no universo das respostas dadas. O número de vezes que a resposta foi formulada é coincidente com o número de crianças que a proferiu sempre que as respostas eram de tipo sim ou não, ou eram dadas 2 opções de escolha. O mesmo acontece para o número de crianças que não respondeu, ou seja, o número correspondente a sem resposta é coincidente com o número de crianças. Por isso, no caso das questões Q4, Q5, Q6, Q8, Q10, Q11a,b, Q13 e Q14 é indiferente fazer a análise mencionando número de crianças ou número de respostas, mas isso não acontece para as outras questões em que só se pode referir o número de respostas, não havendo coincidência com o número de crianças, necessariamente.

Quando se analisam os dados da tabela, observa-se que quando as questões requerem respostas do tipo sim ou não, ou seleção de uma forma/modalidade, decresce o número de sem respostas. O oposto acontece quando a questão requer algum conhecimento mais abrangente e não mera observação. Nas questões 3 e 4, cujas respostas resultam de observação visual, constatamos que as crianças respondem com mais frequência do que nas questões do tipo da Q5. As respostas às questões Q8, Q9 e Q14 evidenciam a importância da participação das crianças na elaboração do aquário e na participação das tarefas de manutenção do mesmo, porque, em 17 crianças, 10 crianças sabem que o peixe se alimenta, precisa de água e que o podem considerar como amigo porque sabem o que é importante para o bem-estar do peixe.

Tabela 4.2- Tipos de respostas e número de respostas das crianças às questões da entrevista

Questões	Tipos de resposta					
	Número de respostas					
Q1	Comida		Habitat		Água	Sem resposta
	2		5		2	9
Q2	Não fugir		Para os peixes		Nadar	Sem resposta
	2		4		1	10
Q3	Água	Areia	Plantas	Conchas	Peixe	Sem resposta
	4	9	6	5	4	4
Q4	Não			Sim		Sem resposta
	3			8		6
Q5	Para as plantas			Para os peixes		Sem resposta
	1			6		10
Q6	Sim			Não		Sem resposta
	11			2		4
Q7	Azul	Pelos	Sem pelos		Bonito	Sem resposta
	6	6	5		1	4
Q8	Sim			Não		Sem resposta
	10			1		6
Q9	Sim			Não		Sem resposta
	10			1		6
Q10	Sim			Não		Sem resposta
	10			1		6
Q11a	Sim			Não		Sem resposta
	7			7		3
Q11b	Dia			Noite		Sem resposta
	3			4		10
Q12	Aquário		Caixa		Peixe	Sem resposta
	5		1		1	9
Q13	Sim			Não		Sem resposta
	2			7		8
Q14	Sim			Não		Sem resposta
	12			1		4

Registos das observações das crianças durante as tarefas de rotina associadas à manutenção do peixe no aquário

Os registos das observações efetuadas pelas crianças durante as tarefas de rotina, descritas na tabela 1.1, da página 45, associadas à manutenção do peixe no aquário, figuram na tabela 4.3 e foram obtidos durante dois momentos de interação, designados por I1 e I2. Frisa-se que a primeira execução da rotina foi realizada conjuntamente com a estagiária, de forma a ajudar as crianças a interiorizar os diferentes passos da rotina, auxiliando-as no processo e colocando as questões relativas à observação do peixe, à

quantidade de comida adequada, à observação do aspeto da água do aquário, à perceção da temperatura da água e à colocação do espelho (brinquedo do peixe). A segunda interação teve como objetivo observar se as crianças lembravam as ações necessárias à manutenção do peixe no aquário, efetuando-as sem o auxílio de um adulto. Durante esta atividade foi possível observar o nível de autonomia das crianças nestas tarefas.

Tabela 4.3- Registos das observações decorrentes das tarefas de rotina associadas à manutenção do peixe no aquário.

Tarefa	Ações/Opções de resposta					Interação	Respostas das crianças				
OP	Como está o peixe?					I1	15B	1M	1NS		
	Bem (B)	Mal (M)	Não sei (NS)			I2	15B	1M	1NS		
	Está a nadar bem?					I1	15S	1N	1NS		
	Sim (S)	Não (N)	Não sei (NS)			I2	12S	0N	5NS		
	Está azul?					I1	13S	0N	4NS		
	Sim (S)	Não (N)	Não sei (NS)			I2	12S	1N	4NS		
	As barbatanas têm buracos?					I1	4S	7N	6NS		
	Sim (S)	Não (N)	Não sei (NS)			I2	2S	4N	11NS		
AP	Quantidade (bolas)					I1	2Ms	2P	9<	3≥	1NS
	Muito (M)	Pouco (P)	<4	≥4	NS	I2	0M	8P	7<	2≥	0NS
OAA	Visualização do aspeto da água					I1	5Sj	9L	3NS		
	Suja (Sj)	Limpa (L)	NS			I2	6Sj	10L	1NS		
CE	Para que serve o brinquedo?					I1	10V	7B	3NS		
	Se ver (V)	Brincar (B)	NS			I2	6V	11B	3NS		
	Quanto tempo deve ficar na água?					I1	1M	8P	8NS		
	Muito (M)	Pouco (P)				I2	2M	7P	8NS		
PTA	Como está a temperatura da água?					I1	2Q	13F	2NS		
	Quente (Q)	Fria (F)	NS			I2	3Q	13F	1NS		
	Como deve estar a temperatura da água?					I1	8Q	6F	3NS		
	Quente (Q)	Fria (F)	NS			I2	3Q	11F	3NS		
Legenda das Tarefas: OP-Observação do peixe; AP-Alimentação do peixe; OAA-Observação do aspeto da água do peixe; CE-Colocação do espelho; PTA-Perceção da temperatura da água											

A partir da análise dos dados da tabela 4.3 é possível realçar que existe uma ação, a de alimentação do peixe, que é demonstrativa dos conhecimentos que as crianças adquiriram através das tarefas de rotina relacionadas com a manutenção do peixe, e que foi saberem que não devem dar demasiada comida ao peixe (2 a 4 bolinhas/1 a 2 vezes por dia). Foi, contudo, perceptível, que existiu alguma dificuldade por parte das crianças em relembrarem dos aspetos a observar entre as interações 1 e 2. Das várias ações levadas a cabo pelas crianças, aquelas em que o número de participações válidas e coerentes foi mais elevado foram as ações de observação direta do peixe, ou seja, dizer se achavam que o peixe estava bem, se nadava bem, se estava azul.

No que diz respeito ao estado da água do aquário, se se encontrava transparente, amarela, baça e se tinha no fundo excesso de comida, notou-se que havia preocupação por parte das crianças em caracterizar o estado da água e em sugerir que se mudasse quando achavam que estava suja.

Em relação à perceção da temperatura da água, efetuada através da submersão do dedo na água do aquário, houve um retrocesso na conceção de que os peixes Betta preferem águas com temperaturas cálidas, apesar deste aspeto ter sido explorado durante a atividade da história do Rabão. Nesta história, foi explorado o habitat natural do peixe, que é em pequenos lagos, com pouca circulação de água, localizados na Indonésia. É possível que o facto de as crianças percecionarem a água como fria e acharem que o peixe está bem, as leve a assumir que preferem águas com temperaturas frias.

Durante a colocação do espelho no aquário pretendeu-se que cada criança observasse o comportamento do peixe para com o objeto. Durante a primeira e segunda interação foram registadas as respostas de cada criança, concluindo-se que o grupo considerou que o espelho servia para o peixe se contemplar e/ou para o animal brincar. Neste caso, o número de respostas das crianças não é coincidente com o número de crianças porque houve crianças que deram as duas respostas, brincar e mirar-se. Tanto na primeira como na segunda execução da rotina, apenas 3 crianças não conseguiram formular uma resposta acerca do comportamento do peixe. A utilização do espelho tinha sido abordada durante a montagem do aquário em grande grupo, bem como do tempo apropriado que o objeto deveria permanecer dentro do aquário, sendo que as instruções da embalagem aconselhavam um tempo máximo de 5 minutos. Para exemplificar as opiniões das crianças a este respeito, transcreveu-se o que disseram.

Criança B - "Pouco tempo, não podemos deixar brinquedos no mar."

Criança C - "Pouco. Fica chateado."

Criança D - "Pouco, ele não pode brincar muito."

Estagiária: Porquê?

"Fica cansado."

Criança E - "Pouco. Porque o Rabão não pode estar ao pé dele."

Criança E - "Tem de ficar muito tempo para brincar!"

Criança F - "Temos de tirar o brinquedo já não é hora de brincar."

Criança F - "Vai comer o brinquedo! Não podemos deixar, tem de ficar pouco tempo!"

Criança H - "Pouco tempo."

Estagiária: Porquê?

"Porque ele gosta."

As figuras 4.1 e 4.2 ilustram os momentos dedicados pelas crianças às tarefas de rotina da manutenção do peixe.



Figura 4.1- Criança L e O exploram o aquário



Figura 4.2- Criança J executa a rotina diária

Análise dos comportamentos das crianças para com o peixe por aplicação da escala de Likert.

No sentido de recolher dados que refletissem a análise dos comportamentos das crianças para com o peixe, recorreu-se à escala de Likert (Pardal & Lopes, 2011), com 5 níveis.

Nesta escala, os dezasseis itens a observar, foram:

- I1. Demonstra confiança e iniciativa nos cuidados e momentos de interação com o peixe;
- I2. Demonstra afetividade, empatia e carinho perante o animal em questão;
- I3. Expressa os seus sentimentos pelo animal;
- I4. Demonstra conhecimentos acerca das necessidades do animal;
- I5. Demonstra atenção e cuidado acerca da segurança do animal;
- I6. Considera o peixe como seu, considerando-se como a cuidadora do mesmo;
- I7. Fora do contexto abordam o seu animal de sala;
- I8. Dentro da instituição abordam o seu animal de sala (com outros adultos e crianças);
- I9. A criança tem interesse em mostrar o seu animal a outros visitantes à sala (parentes, crianças de outras salas);
- I10. Interage com o peixe diariamente dialogando com o mesmo;
- I11. Aborda o animal pelo seu nome;
- I12. Atribui sentimentos ao animal (está contente, triste, brincalhão, etc.);
- I13. Demonstra preocupação pelo manuseamento do peixe por outras pessoas fora da sala;
- I14. Cria as suas próprias regras para o animal;
- I15. Demonstra um sentimento de calma quando interage com o animal;
- I16. Demonstra atenção e cuidado para com outros animais;

A avaliação qualitativa dos comportamentos das crianças neste tipo de escala inclui para cada Item (I), os níveis: Sempre (S), Frequentemente (F); Ocasionalmente (O); Raramente (R) e Nunca (N). Pode ser atribuída uma pontuação a cada um destes itens, convertendo a qualidade dos comportamentos em pontos, e permitindo, assim, uma avaliação quantitativa. Ou seja, os itens S, F, O, R e N são pontuados com 4, 3, 2, 1 e 0, respetivamente.

Os dados obtidos pela aplicação da escala na atividade *O nosso amigo* figuram na tabela 4.4, através da qual se informa acerca da pontuação obtida por cada um dos participantes. O valor máximo que cada participante podia ter atingido correspondia a 64 pontos por atribuição do tipo de comportamento *Sempre*, nos 16 itens de avaliação do comportamento. Valores de pontuação elevados são representativos de níveis elevados de autonomia, empatia e cuidados associados ao bem-estar do peixe.

Em relação aos comportamentos das crianças para com o peixe, destacam-se dos dados obtidos, pela positiva, a demonstração de confiança e iniciativa nos cuidados e

momentos de interação com o peixe e a demonstração de afetividade, empatia e carinho perante o animal em questão, tal como podemos observar nos gráficos das figuras 4.4 e 4.5 Para estes dois itens não houve nenhum registo de comportamentos na categoria raramente ou nunca. Em oposição, e pela negativa, destacam-se os dados obtidos para os itens 13 e 14, não demonstrando preocupação pelo manuseamento do peixe por outras pessoas fora da sala, nem criando as suas próprias regras para o animal (gráficos das figuras 4.6 e 4.7). Estes resultados enquadram-se na imagem que as crianças têm de que os adultos são referência de comportamentos adequados, e, por isso, não questionavam nem se preocupavam se adultos externos à sala interagissem com o peixe. Em relação à criação de regras próprias, estas surgiram, provavelmente, se cada uma das crianças tivesse um peixe a seu cargo, exclusivamente, e ao longo de bastante tempo.

Tabela 4.4- Registos da análise do comportamento das crianças por aplicação da Escala de Likert na atividade *O nosso amigo*.

Nomenclatura:

Itens da escala (I)/Comportamentos (C)/avaliação qualitativa (Q): Sempre (S); Frequentemente (F); Ocasionalmente (O); Raramente (R); Nunca (N).

Itens da escala (I)/Comportamentos (C)/avaliação quantitativa (Qt): S-4; F-3; O-2; R-1; N-0.

I	C		Crianças participantes																																			
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q																			
1	Q	Qt	F	3	S	4	O	2	F	3	S	4	S	4	O	2	F	3	F	3	O	2	S	4	S	4	O	2	F	3	S	4	O	2	F	3		
2	Q	Qt	F	3	S	4	F	3	S	4	S	4	S	4	O	2	F	3	F	3	F	3	F	3	S	4	O	2	F	3	S	4	F	3	F	3		
3	Q	Qt	O	2	F	3	O	2	O	2	F	3	F	3	R	1	O	2	O	2	O	2	F	3	F	3	R	1	R	1	F	3	R	1	R	1		
4	Q	Qt	F	3	F	3	O	2	F	3	S	4	F	3	O	2	F	3	O	2	O	2	F	3	F	3	R	1	R	1	O	2	F	3				
5	Q	Qt	F	3	F	3	O	2	O	2	S	4	S	4	R	1	F	3	O	2	O	2	O	2	S	4	R	1	R	1	R	1	R	1	O	2		
6	Q	Qt	S	4	F	3	F	3	F	3	S	4	S	4	R	1	F	3	O	2	F	3	S	4	S	4	O	2	O	2	R	1	F	3	F	3		
7	Q	Qt	F	3	F	3	O	2	O	2	F	3	F	3	O	2	O	2	O	2	O	2	F	3	F	3	O	2	F	3	R	1	R	1	O	2		
8	Q	Qt	F	3	F	3	O	2	O	2	F	3	F	3	O	2	O	2	R	1	O	2	F	3	F	3	O	2	R	1	F	3	R	1	O	2		
9	Q	Qt	O	2	F	3	N	0	R	1	O	2	O	2	R	1	R	1	R	1	R	1	O	2	O	2	F	3	O	2	O	2	F	3	R	1	R	1
10	Q	Qt	O	2	F	3	O	2	O	2	F	3	F	3	R	1	O	2	O	2	F	3	F	3	S	4	O	2	O	2	F	3	O	2	O	2		
11	Q	Qt	S	4	S	4	O	2	S	4	S	4	S	4	F	3	O	2	O	2	F	3	S	4	S	4	R	1	O	2	R	1	O	2	F	3		
12	Q	Qt	F	3	S	4	O	2	O	2	F	3	F	3	O	2	O	2	O	2	O	2	F	3	S	4	R	1	N	0	R	1	R	1	O	2		
13	Q	Qt	O	2	F	3	R	1	R	1	O	2	O	2	R	1	R	1	R	1	R	1	R	1	F	3	R	1	N	0	R	1	N	0	O	2		
14	Q	Qt	O	2	O	2	N	0	R	1	O	2	O	2	N	0	N	0	N	0	N	0	N	0	F	3	N	0	N	0	N	0	N	0	N	0		
15	Q	Qt	F	3	O	2	O	2	F	3	S	4	R	1	F	3	F	3	O	2	F	3	F	3	O	2	F	3	S	4	F	3	F	3	O	2		
16	Q	Qt	O	2	S	4	O	2	F	3	S	4	O	2	R	1	O	2	O	2	O	2	F	3	F	3	O	2	O	2	O	2	O	2	O	2		
Soma			44	51	29	38	53	47	25	34	29	34	29	34	29	34	29	34	29	34	29	34	29	34	29	34	29	34	29	34	29	34	29	34	29	34		
%			68,7	79,6	45,3	59,3	82,8	73,4	39	53,1	45,3	53,1	45,3	53,1	45,3	53,1	45,3	53,1	45,3	53,1	45,3	53,1	45,3	53,1	45,3	53,1	45,3	53,1	45,3	53,1	45,3	53,1	45,3	53,1	45,3	53,1		

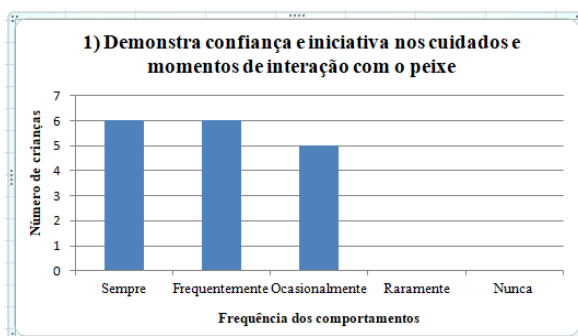


Figura 4.3- Gráfico referente aos dados para o item 1 da escala de Likert

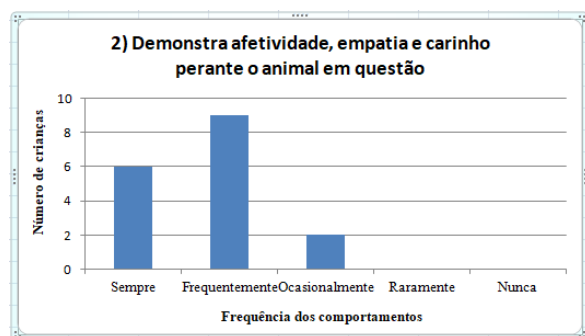


Figura 4.4-Gráfico referente aos dados para o item 2 da escala de Likert

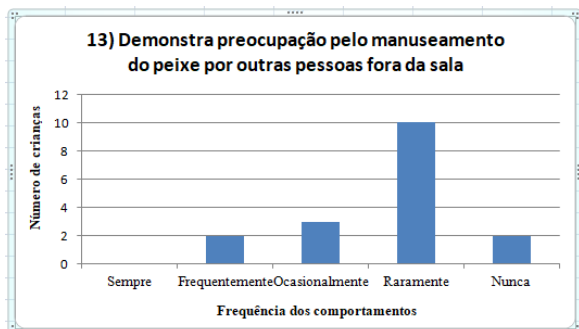


Figura 4.5 -Gráfico referente aos dados para o item 13 da escala de Likert

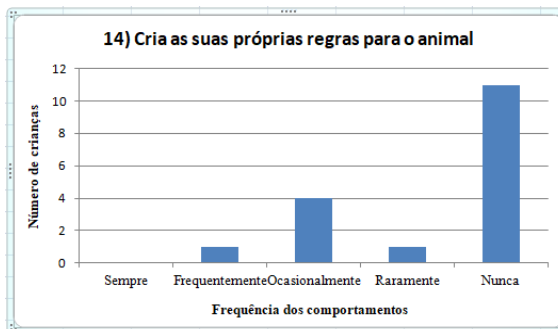


Figura 4.6 -Gráfico referente aos dados para o item 14 da escala de Likert

Quando se observam as pontuações obtidas pelas crianças nos 16 itens (tabela 4.5), verifica-se que mais de metade das crianças se situa num patamar de pontos superior a 32, ou seja 50% do valor máximo possível, sendo estas classificações ilustrativas de que mais de metade das crianças apresentava, na maioria dos itens, comportamentos ajustados à manutenção do bem-estar do peixe.

Tabela 4.5- Avaliação quantitativa dos comportamentos das crianças por aplicação da escala de Likert na atividade *O nosso amigo*

Crianças	Pontuação	Percentagem (%)
L	54	84,3
E	53	82,8
B	51	79,6
F	47	73,4
A	44	68,7
K	43	67,1
D	38	59,3
H, J, O	34	53,1
Q	32	50,0
C, I	29	45,3
N	27	42,1
G, P, M	25	39,0

4.2.2 Patamar 2 – Atividade *A história do Rabão*

Na atividade *A história do Rabão* promoveram-se as ações de leitura da história (figura 4.7) pela autora deste relatório, relato da história por algumas crianças (figura 4.8), diálogo em grande grupo promovido por questões colocadas pela estagiária, indicação da localização do país de origem do peixe num mapa (figura 4.9) e a realização do jogo do Lago (figura 4.10). A exploração do livro e a atividade tinham por

objetivo abordar a poluição da água e os seus impactos negativos para o ambiente e para os seres vivos. O diálogo em grande grupo foi promovido por questões dirigidas para o reconhecimento das personagens envolvidas na história e para o enredo que abordava o problema de sobrevivência dos peixes em locais poluídos (Apêndice E).

De entre as 17 crianças participantes no estudo, 7 participaram ativamente na discussão em grupo e no reconto da história. As crianças M, E, Q, I, H, A e D mantiveram um grande interesse e atenção pela história fornecendo informações positivas em todas as questões, com exceção da criança I, que associou o mar ao lar do peixe em vez do lago, referido no livro. De entre as informações fornecidas pelas crianças, estimuladas pelas questões colocadas, destacam-se: o lago era “limpo” mas “agora tem lixo”, por isso, os amigos do peixe “foram embora” porque “não” gostavam do lago sujo, obra das “pessoas”, tendo um peixe ficado preso num “saco” e sido ajudado pela “Sari”, que “o levou para casa” porque este estava “triste”, ficando com saudades do “lago”, que acabou por ser limpo com o auxílio das pessoas da cidade que “tiraram o lixo e colocaram no ecoponto”, permitindo “a devolução do Rabão ao lago”, que fica na “Indonésia”.

O jogo do Lago, por sua vez, consistia numa estratégia de aplicação dos conhecimentos explorados na história do Rabão, a uma nova situação. Neste jogo, criou-se uma base representativa do Lago do Rabão, com plantas, peixes, rochas, areia e lixo, pretendendo-se que as crianças identificassem e retirassem os elementos que não fariam parte natural daquele ecossistema, há semelhança do que a população da cidade da Indonésia tinha feito no lago do Rabão. Os elementos podiam ser pescados com umas canas e a atividade estava disponível para ser realizada sempre que as crianças pretendessem. Os resultados revelaram que as crianças tinham interiorizado o conceito comunicado no livro. O lixo produzido pelos seres humanos não deve fazer parte de um ecossistema natural porque vai prejudicar a vida das comunidades aí existentes. Foi curioso o pensamento e atitude da criança K que optou por retirar os peixes para abrir a sua loja de animais. No Apêndice F podem ser consultados os resultados obtidos neste jogo, nos dois momentos em que foi jogado.



Figura 4.7 - Criança L a recontar a história do "Rabão"



Figura 4.8- A história do "Rabão"



Figura 4.9- Atividade do lago: Crianças A e L a explorarem os conteúdos do jogo



Figura 4.10 - Criança A a apontar no mapa onde se localiza a Indonésia, o habitat do Rabão

Na tabela 4.6 apresentam-se os resultados dos dois momentos do jogo, para cada uma das crianças, podendo comparar-se as opções das crianças de um momento para o outro.

Tabela 4.6- Comparação entre os resultados obtidos no jogo no 1º e 2º momentos.

Criança	1º Momento	2º Momento
A	Lixo	Lixo
B	Lixo	Lixo
C	Lixo	Lixo
D	Lixo	Lixo
E	Lixo	Lixo
F	Lixo	Lixo
G	Lixo	Peixes
H	Lixo	Lixo
I	Lixo	Lixo
J	Peixes	Lixo
K	Lixos	Peixes
L	Lixo	Lixo
M	Lixo/ Peixes/ Plantas	Lixo/ Peixes/ Plantas
N	Peixes	Plantas/ Lixo
O	Peixes	Plantas/ Lixo
P	Peixes/ Plantas	Lixo
Q	Lixo	Lixo

4.2.3 Patamar 2 – Atividade Animais de peluche

A atividade Animais de peluche promoveu a prática de cuidar dos animais, ao permitir a simulação de atitudes de: alimentar, lavar, levar ao veterinário, acarinhar os animais. Foi evidente que o contacto físico com os animais de peluche constituiu um incentivo à necessidade de cuidar dos animais. É também importante mencionar que algumas crianças, incentivadas pela atividade, trouxeram os seus próprios animais de peluche de casa. As imagens 4.11 a 4.18 são disso um exemplo.



Figura 4.11- Criança F ouve o coração do urso



Figura 4.12- Criança P observa as patas do urso



Figura 4.16 - Criança B, P e H brincam aos veterinários.



Figura 4.15- Criança P e B celebram após curarem o seu cão.



Figura 4.14- Criança B cria a sua própria carapaça em semelhança à tartaruga de peluche.



Figura 4.13- Criança D demonstra à criança M o que é um cão "feliz" através do seu próprio animal de peluche durante a atividade Animais felizes



Figura 4.17- Criança A e F curam a cobra da selva, um peluche trazido de casa pela criança P.



Figura 4.18- Criança P e N curaram o panda que a criança P trouxe de casa.

4.2.4 Patamar 2 – Atividade A visita surpresa

Quando existe a impossibilidade de adotar permanentemente um animal ou de ter um animal na sala de atividades do jardim de infância, seja por falta de espaço, tempo ou condições adequadas, pode recorrer-se a outro tipo de estratégias que promovam o conhecimento das crianças acerca de diferentes espécies de animais. O educador pode, por exemplo, considerar recolher pequenos insetos, lagartas ou mesmo moluscos para observação, criando pequenos habitats para os mesmos. No caso dos insetos, tendo em consideração o tempo de vida curto destes seres vivos, o grupo de crianças pode ter oportunidade de observar e pesquisar as diferentes fases do seu ciclo de vida e metamorfoses (figura 4.19). A construção destes conhecimentos pode e deve ser considerada em qualquer área de conteúdo das OCEPE (conhecimento do mundo, formação pessoal e social, área de expressão e comunicação).

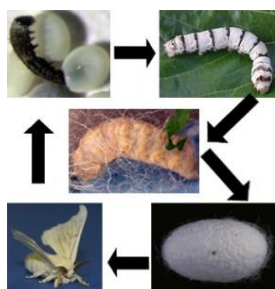


Figura 4.19- Exemplo, ciclo de vida de um bicho da seda. Atividade de observação de insetos frequente em Educação Pré-Escolar.

This can be a great way to involve children in the care and feeding of living creatures, while also allowing them a glimpse of the fascinating life cycle that many insects undergo. Interacting with living creatures can support children's growth and development in the areas of language, literacy, and social-emotional development. (Selly, 2014, p. 140)

Caso o espaço permita, existe também a possibilidade de colocar ninhos no exterior, banhos ou comedouros perto de uma janela para que o grupo de crianças possa observar algumas espécies de pássaros que existem na sua zona. A criança poderá criar uma rotina simples de facultar alimentação às aves e manter o espaço limpo, observando estes animais na Natureza, independentes e livres.

Neste projeto, foram os animais que foram visitar as crianças ao jardim de infância. A decisão de escolher que tipo de animais seria mais adequado para a visita foi

condicionada pela natureza do animal, pela adequação do espaço onde o animal ia estar e pela hipótese de o animal poder interagir com as crianças sem que se provocasse ansiedade, nem nas crianças, nem no animal. A diversidade de ambientes que o animal necessita para viver e o tipo de alimentação, também constituíram aspetos que foram ponderados. Os animais que visitaram as crianças foram um pato, um coelho e duas salamandras Axolotls (figura 4.20).



Figura 4.20-Imagem dos animais visitantes, de esquerda para a direita, um coelho, um pato e duas salamandras Axolotls.

Durante as interações das crianças com os animais, as crianças puderam perceber como é que aqueles animais comiam e o que comiam, como se movimentavam e onde se movimentavam, as suas características físicas (cobertura do corpo, tipo de patas, formato da boca, presença de orelhas visíveis ou não, tipo de olhos, forma do corpo), os sons que emitiam, o que provocava reações de medo ou de prazer, como a água para o pato.

A título ilustrativo, integram-se imagens (figura 4.21 e 4.22) neste trabalho que retratam os momentos de interação das crianças com os vários animais visitantes.

Observou-se que a interação frequente com diferentes tipos de animais trás consigo uma enorme curiosidade e motivação por parte da criança para cuidar, comunicar e saber mais acerca dos animais. Para aquelas crianças que demonstraram ter medo de certos seres vivos, o exemplo do contacto dos colegas com esses seres vivos, constituiu um incentivo à interação com os animais. As atividades simples de dar de comer, escovar e segurar num animal constituíram exercícios motivantes para crianças

com dificuldades motoras e baixa tonicidade muscular.

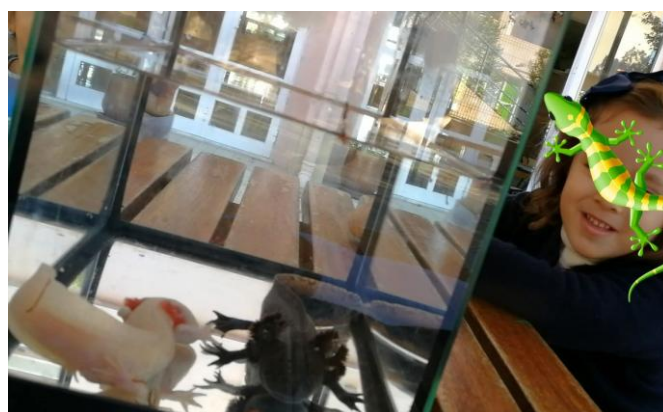


Figura 4.21 - Exemplos de momentos de interação entre as crianças e os animais visitantes; pato (em cima à esquerda), coelho (em cima à direita) e salamandras Axolotls (em baixo no centro).



Figura 4.22- Outros exemplos de momentos de interação entre as crianças e os animais visitantes; pato (em cima à esquerda), coelho (em cima à direita).

Para avaliar de forma mais rigorosa os comportamentos das crianças para com os animais visitantes, recorreu-se ao uso da escala de Likert, com quatro itens, analisados de acordo com os níveis: Muito (M); Razoável (R); Pouco (P); Nada (N), pontuados com 3, 2, 1, 0, respetivamente. Os itens considerados foram os seguintes:

- I1. Demonstrou interesse no animal,
- I2. Demonstrou confiança na sua interação com o animal;
- I3. Demonstrou emoções positivas no contacto com o animal;
- I4. Demonstrou cuidado com o animal ao interagir com o mesmo.

Os dados recolhidos para cada um dos animais estão organizados nas tabelas 4.7, 4.8 e 4.9 para o coelho, pato e salamandra Axolotl, respetivamente. Como forma de medir o esforço e nível de interesse, confiança, emoções positivas e cuidado demonstrados para com os animais, converteram-se os parâmetros qualitativos em quantitativos. Estes dados também figuram nas tabelas 4.7, 4.8 e 4.9 para o coelho, pato e salamandra, respetivamente.

Considerando que o valor máximo que podia ser obtido era de 12 pontos, refletindo a demonstração de comportamentos muito positivos para com os animais em todos os itens avaliados, observa-se que 11 crianças mantêm um padrão homogêneo de classificação para os 3 animais, a variar entre 8 e 12 pontos, designadamente, as crianças B, D, E, F, G, J, K, L, M, O, P, Q. A criança G apresenta valores abaixo de 6 pontos para todos os animais, manifestando o receio de interação, independentemente

do tipo de animal. A criança A não interage bem com a salamandra, mas, interage bem com o coelho e com o pato. A criança N rejeita a interação com a salamandra, mas, também interage bem com o coelho e com o pato.

Pode-se, eventualmente, inferir que as crianças estão mais habituadas à imagem do coelho e do pato nas animações, apresentados sempre como animais simpáticos e fofos, podendo isso evitar o receio e facilitar a interação com estes animais. O aspecto físico do pato e do coelho, por terem o corpo coberto de penas e de pelos, também pode ser um fator a seu favor. As salamandras Axolotls são animais com características físicas particulares, que não convivem frequentemente com os seres humanos e que podem parecer estranhas às crianças.

Tabela 4.7, Tabela 4.8, Tabela 4.9: Registos da análise do comportamento das crianças por aplicação da Escala de Likert, na atividade *Visita Surpresa – Coelho; Pato; Salamandra Axolotl*

Nomenclatura:

Itens da escala (I)/Comportamentos (C)/avaliação qualitativa (Q): Muito (M); Razoável (R); Pouco (P); Nada (N).

Itens da escala (I)/Comportamentos (C)/avaliação quantitativa (Qt): M-3; R-2; P-1; N-0.

Coelho

I	C		Crianças participantes																
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	Q	Qt	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	R 2	R 2	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3
2	Q	Qt	R 2	M 3	P 1	R 2	M 3	M 3	P 1	R 2	R 2	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3
3	Q	Qt	R 2	M 3	P 1	R 2	M 3	M 3	P 1	P 1	R 2	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3
4	Q	Qt	M 3	P 1	R 2	M 3	M 3	M 3	N 0	P 1	R 2	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	P 1	M 3	M 3
Soma			10	10	7	10	12	12	4	6	9	12	12	12	12	12	10	12	12

Pato

I	C		Crianças participantes																
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	Q	Qt	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	R 2	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3
2	Q	Qt	P 1	M 3	R 2	M 3	M 3	M 3	P 1	M 3	N 0	M 3	M 3	M 3	R 2	R 2	R 2	R 2	M 3
3	Q	Qt	R 2	M 3	R 2	R 2	M 3	M 3	P 1	R 2	P 1	M 3	M 3	M 3	R 2	R 2	M 3	R 2	M 3
4	Q	Qt	R 2	R 2	R 2	R 2	M 3	M 3	P 1	M 3	N 0	M 3	M 3	M 3	M 3	R 2	R 2	M 3	M 3
Soma			8	11	10	10	12	12	5	11	4	12	12	12	10	9	10	10	12

Salamandras Axolotl

I	C		Crianças participantes																
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	Q	Qt	R 2	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	R 2	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	M 3	N 0	M 3	M 3	M 3
2	Q	Qt	N 0	R 2	R 2	R 2	M 3	R 2	N 0	R 2	P 1	R 2	R 2	M 3	M 3	N 0	P 1	R 2	M 3
3	Q	Qt	P 1	M 3	R 2	R 2	M 3	R 2	P 1	R 2	R 2	R 2	R 2	M 3	M 3	N 0	R 2	R 2	M 3
4	Q	Qt	N 0	M 3	R 2	R 2	M 3	M 3	N 0	R 2	R 2	R 2	R 2	M 3	R 2	N 0	R 2	M 3	M 3
Soma			3	11	9	9	12	10	3	9	8	9	9	12	11	0	8	10	12

Ao comparar os dados obtidos para os 3 animais, expressos nos gráficos das figuras 4.23, 4.24, 4.25 e 4.26, observa-se que 14 ou mais crianças demonstraram muito interesse por todos os animais e que houve apenas 1 criança que demonstrou não ter interesse na salamandra Axolotl. Contudo, na demonstração de confiança na interação com o animal (item 2), as crianças demonstraram ter menos receio de interagir com o coelho, alimentando-o, escovando e brincando com o animal. Com o coelho não há registo de nenhuma criança que não tenha interagido, em oposição ao que podemos observar para o pato (1 criança) e para a salamandra Axolotl (3 crianças). No caso da salamandra houve 3 crianças que alimentaram os animais com minhocas, dialogaram com as salamandras através do aquário e não tinham receio de lhes tocar. Oito crianças conseguiram realizar as mesmas ações mas demonstraram ter receio e três crianças não conseguiram interagir diretamente com os Axolotls. Houve uma criança que manteve sempre uma distância relativa do aquário e demonstrou uma ansiedade constante, mesmo antes da vinda dos animais, por saber que se tratava de salamandras. Quanto às emoções positivas para com o animal (item 3), como alegria, entusiasmo, calma, vontade de comunicar, curiosidade, observaram-se para com todos os animais, mas

foram mais relevantes no caso do coelho porque para com os outros animais destacou-se um misto de emoções positivas com negativas como medo e insegurança. Existe alguma semelhança entre os resultados observados para o item 3 e para o item 4, destacando-se, neste caso, o número de crianças que não demonstrou cuidado ao interagir com a salamandra. Houve crianças que não quiseram tocar nem no coelho nem no pato nem na salamandra. Mas, no caso do coelho, houve 11 crianças que mostraram ser muito cuidadosas durante o contacto com o animal, e também, no caso do pato, destacando-se a observação de 3 crianças em que o pato adormeceu quando estava no seu colo e estas tentaram não se movimentar para não acordar o animal. Por vezes, a força com que tentavam agarrar o animal era exagerada, comportamento normal nesta faixa etária em que ainda não têm noção da força que podem exercer e da fragilidade de uma cria de pato. No caso da salamandra, houve cinco crianças que demonstraram frequentemente cuidado e atenção para com o animal, não batendo no vidro, nem gritando para o aquário ou colocando as mãos dentro do aquário sem permissão. O oposto ocorreu com três crianças que não tocaram ou alimentaram os animais.

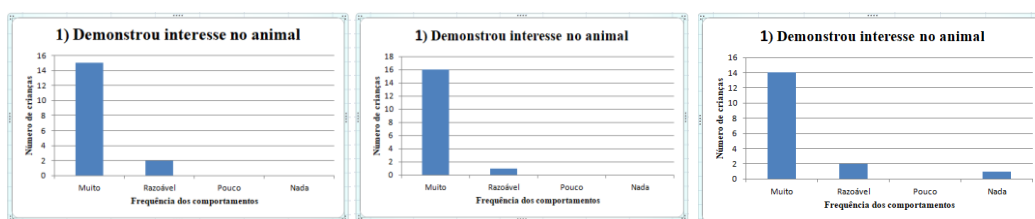


Figura 4.23- Gráficos que expressam os dados obtidos para os 3 animais no item 1. Coelho à esquerda; pato no centro; salamandras Axolotl à direita.

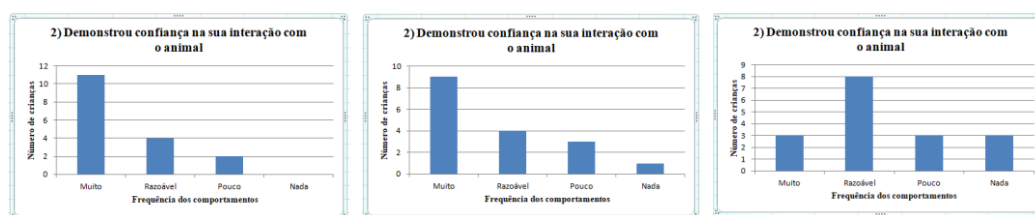


Figura 4.24- Gráficos que expressam os dados obtidos para os 3 animais no item 2. Coelho à esquerda; pato no centro; salamandras Axolotl à direita.

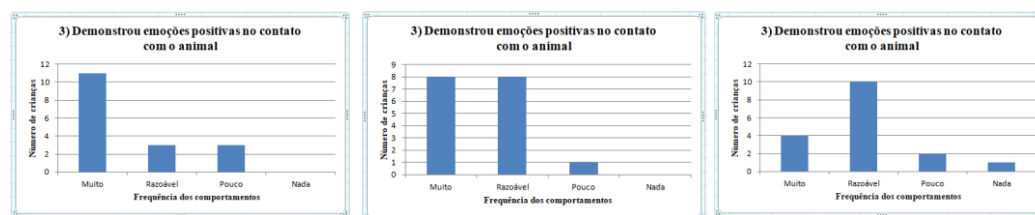


Figura 4.25- Gráficos que expressam os dados obtidos para os 3 animais no item 3. Coelho à esquerda; pato no centro; salamandras Axolotl à direita.

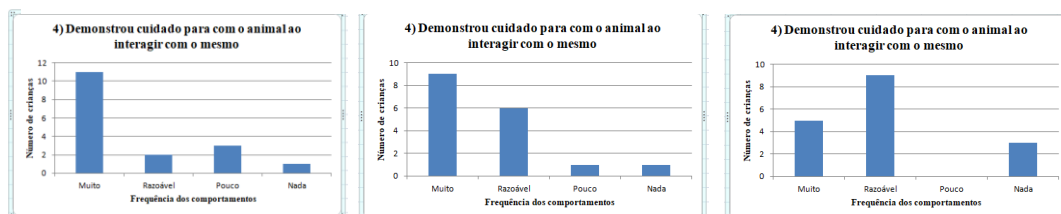


Figura 4.26- Gráficos que expressam os dados obtidos para os 3 animais no item 4. Coelho à esquerda; pato no centro; salamandras Axolotl à direita.

4.2.5 Patamar 3 – Atividade Resgate animal

No patamar 3, as atividades foram dirigidas para a construção dos conceitos de habitat desejável e abandono, e também, para o conhecimento de formas de evitar que tal aconteça e de atitudes voluntárias que contrariam o abandono dos animais.

Na atividade Resgate animal promoveram-se 3 tipos de ações, a consulta às crianças para saber qual era o seu animal preferido, o contacto com uma obra literária que abordava o tema do habitat desejável e um jogo de associação dos animais aos habitats em que se sentiriam felizes.

Quanto à identificação do animal que preferiam, este grupo de crianças indicou o cão como favorito, com 6 respostas, seguido do gato e do elefante, com 3 respostas cada. Quatro crianças indicaram outros animais, tais como, o crocodilo, a tartaruga, o urso e os dinossauros. Uma criança não indicou nenhum animal.

As respostas obtidas quanto ao local onde vivem foram diversificadas, como podemos ver na tabela 4.10. O habitat do cão aparece associado à casota, estufa, quintas e casas e parece ser entendido como um animal sociável porque “Vive com os outros animais”. O elefante é assumido como um animal selvagem que não necessita de uma estrutura física para se abrigar, vive “na terra”, mas pertence a um ecossistema. A água aparece associada corretamente ao habitat das tartarugas, mas o urso e os dinossauros são apresentados como criaturas ligadas ao imaginário.

Tabela 4.10- Identificação do animal que as crianças preferiam e do local onde consideravam que habitava.

Criança	Qual é o teu animal preferido?	Onde vive?
L	(sem resposta)	(sem resposta)
G	O cão!	Vive com os animais!
D	O elefante.	Está na selva.
I	Elefante!	Na terra.
O	Gosto do cão.	Na estufa.
E	Cão.	Nas quintas e nas casas.
K	Cão.	Na casota!
A	Gato.	Na quinta. Mas nunca fui à quinta.
H	Gatinhos.	Na quinta!
J	Elefante!	Na floresta!
C	Urso.	Na televisão!
F	Crocodilo!	Na água! E comem os peixes!
B	Tartaruga.	Nos lagos!
Q	Cãozinho.	Na casota!
N	Ão (cão)	(sem resposta)
P	Dinossauros	Em cima das casas!
M	Um gato.	Na sala.

Uma vez que o número de respostas mais elevado foi para o cão, selecionaram-se as restantes atividades deste patamar mais associadas a este animal.

A obra de literatura para a infância intitulada *Resgate animal* utiliza uma abordagem de narração diferente porque o conteúdo da história não está definido à partida e os leitores têm de fazer escolhas durante a narração ou leitura, recaindo essas escolhas no destino a dar aos animais que participam como personagens no livro (figura 4.27, 4.28, 4.29).

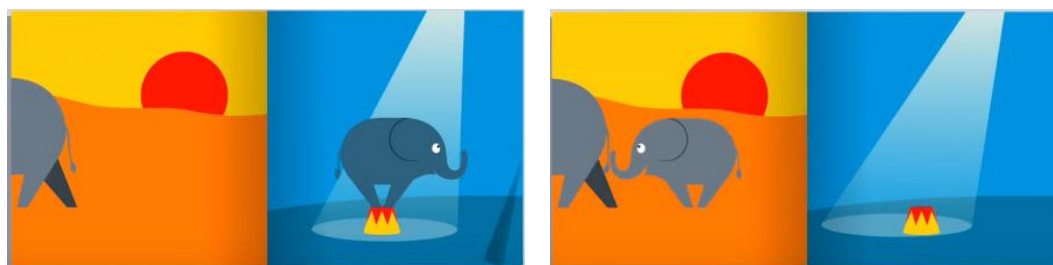


Figura 4.27- Elefante no circo à esquerda e elefante resgatado à direita.



Figura 4.28- Veado na parede à esquerda e veado resgatado à direita.



Figura 4.29- Tartaruga presa na rede à esquerda e tartaruga resgatada à direita.

Esta atividade foi realizada com todo o grupo e permitiu saber o que as crianças conheciam acerca dos habitats dos diferentes animais, das suas necessidades e direitos como seres vivos. Na figura 4.30 mostra-se uma criança a explorar o livro. Dos diálogos ocorridos no grupo, destacaram-se as observações seguintes para integrar no corpo do texto:

- As crianças B, E, A, K, P, F, H, J e Q demonstraram frequentemente um grande interesse durante o diálogo;
- As crianças B, E, A, H, J e Q demonstraram conhecimentos sobre os animais abordados na história;
- As crianças B, E, H, J e P demonstraram determinação em salvar os animais da história e uma certa indignação pelos maus tratos dos mesmos;
- As crianças E, A, K, H e B identificaram corretamente quais as situações ou locais em que o animal seria "mais feliz";
- As crianças F e P exibiram alguma dificuldade na identificação do local mais apropriado onde o animal deveria habitar;
- As crianças N, M, L, I, G, C e D não comunicaram durante o diálogo;
- As crianças I, G, C, O e D, apesar de não terem participado no diálogo, demonstraram interesse e atenção no mesmo;
- As crianças N, M e L não demonstraram qualquer interesse durante o diálogo em grupo.



Figura 4.30- Criança a explorar o livro Resgate Animal.

A terceira ação integrada na atividade *Resgate animal* foi um jogo de associação entre imagens. O jogo foi designado por *Animais felizes* porque questionava em que habitat estaria mais feliz um determinado animal de entre várias opções de habitats. Nas imagens fornecidas dos habitats havia paisagens naturais, paisagens poluídas e paisagens artificiais, construídas pelos seres humanos. O jogo foi realizado 4 vezes por cada criança (figura 4.31) tendo a associação entre o habitat e o animal sido classificada como desejável e indesejável, podendo ser consultadas na tabela 4.11 do texto e na tabela do Apêndice G, em detalhe. Observou-se que o desempenho das crianças tinha evoluído no sentido positivo quando comparado com o que se tinha observado durante a leitura da obra *Resgate animal*. Ou seja, A criança F, que demonstrou inicialmente uma certa dificuldade em associar o habitat desejável para o animal durante o diálogo em grande grupo, conseguiu, no decorrer do jogo atribuir três habitats (em quatro) desejáveis aos animais selecionados. A criança L, que não demonstrou qualquer interesse durante a discussão em grupo do *Resgate animal*, obteve um desempenho excelente nos jogos individuais sendo que atribuiu uma imagem de um habitat desejável a todos os animais selecionados. Todas as crianças que não tinham participado na ação *Resgate animal*, tiveram um bom desempenho no jogo, com exceção da criança N que não desejou participar em nenhuma das atividades e que apenas explorou os elementos do jogo.

Tabela 4.11- Resultados do jogo de associação de animais e habitats desejáveis ou indesejáveis. Associação de 4 animais a 4 habitats.

Criança	Associação desejável	Associação indesejável
A	4	0
B	4	0
C	4	0
D	4	0
E	4	0
F	3	1
G	4	0
H	3	1
I	3	1
J	3	1
K	3	1
L	4	0
M	3	1
N	0	0
O	3	1
P	2	2
Q	4	1

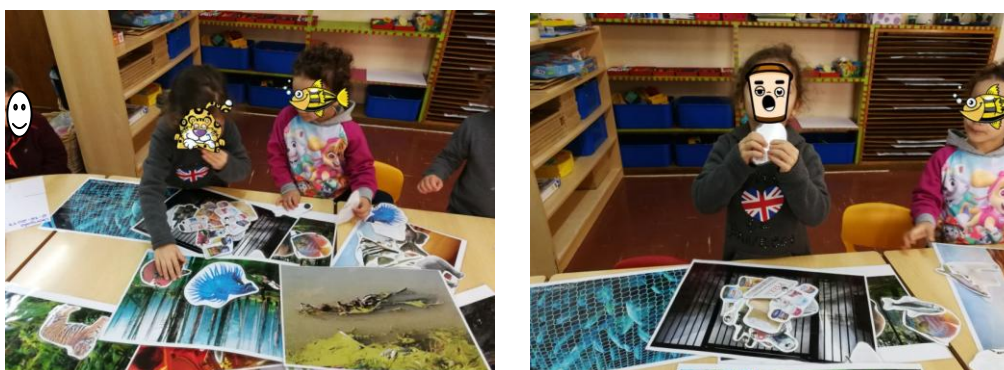


Figura 4.31- As crianças a tentar encontrar o habitat desejável para os animais através da associação de imagens.

4.2.6 Patamar 3 – Atividade Vamos ajudar uma organização que cuida de animais

As últimas atividades realizadas deram oportunidade às crianças de participar ativamente em ações promotoras do bem-estar dos animais. Sensibilizadas pela história do livro *Eu vou sempre gostar de ti* e pela visualização de um vídeo que apresentava um canil pertencente a uma organização de proteção e defesa de animais abandonados, as crianças envolveram-se em tarefas voluntárias de colaboração para com o bem-estar dos animais. De entre estas tarefas, destaca-se a conceção de um objeto de arte, com o objetivo de ser vendido para angariação de fundos para comprar comida para os animais

acolhidos por uma associação. Promoveu-se sempre o diálogo conjunto e a reflexão durante os momentos de sensibilização e os registos podem ser consultados no Apêndice H.

Os objetos de arte criados pelas crianças foram designados de garrafas sensoriais e simbolizavam um aquário. Estas obras de arte podem ser observadas nas imagens das figuras 4.32 e 4.33.



Figura 4.32- As crianças empenhadas em criar as garrafas sensoriais.

As garrafas sensoriais criadas pelas crianças foram colocadas num local apropriado, devidamente embelezado e apelativo, de modo a sensibilizar os encarregados de educação para a aquisição das obras (figura 4.33).



Figura 4.33- Local de exposição das garrafas sensoriais.

As figuras 4.34 ilustram o momento da ida ao supermercado para aquisição de comida para os animais, sendo evidente o empenho e a satisfação em participar, manifestada por todas as crianças.



Figura 4.34- Imagens da ida ao supermercado para comprar comida para os animais.

A entidade feliz contemplada para receber os donativos de comida foi o Cantinho dos Xodós (figura 4.35), cuja responsável se fez acompanhar pelo Óscar que fez as delícias das crianças e demonstrou bem o quanto estava agradecido (figura 4.36).



Figura 4.35- Momento da entrega da comida para animais ao Cantinho dos Xodós, uma associação que acolhe animais, trata e tenta a reintegração na sociedade, através da adoção.



Figura 4.36- O Óscar, mascote do Cantinho dos Xodós, brinca com as crianças e partilha afetos.

4.3 Etapa 3 – Avaliação da evolução do conhecimento das crianças quanto ao bem-estar dos animais.

Não obstante fosse possível inferir a partir do comportamento das crianças que as atividades em que tinham participado tinham aumentado a sua sensibilidade para com o bem-estar dos animais e para o reconhecimento dos seus direitos, entendeu-se que se deveria fechar o círculo investigativo através da aplicação do questionário, descrito na etapa 1, de novo, podendo comparar os resultados obtidos antes da realização das atividades com os obtidos depois da realização das atividades.

Os dados relativos às respostas das crianças na nova aplicação do questionário figuram na tabela 4.12 (Apêndice I), observando-se que o tipo de respostas comuns aumentou para qualquer uma das questões.. Isto significa que, se o aconselhável seria responder sim, mais de 2/3 das crianças disse que sim, e o mesmo se verificou quando o aconselhável seria dizer não. A terminologia de aconselhável ou não aconselhável deve ser entendida como manifesta/não manifesta conhecimento acerca do que constitui ser benéfico para o bem-estar animal, reflete/não reflete acerca dos aspetos que contribuem para esse bem estar.

Tabela 4.12- Registos dos tipos de respostas do conjunto de participantes na Etapa 3, aquando da aplicação do questionário, de novo.

Questão (Q)	Tipos de resposta do conjunto de participantes		
	Sim	Não	Não sei
1	1	15	1
2	17	0	0
3	4	12	1
4	1	13	3
5	17	0	0
6	0	15	2
7	17	0	0
8	0	15	2
9	1	14	2
10	0	16	1
11	17	0	0
12	17	0	0

Tal como foi efetuado na etapa 1, converteram-se as respostas da etapa 3 em pontos e expuseram-se as pontuações obtidas por cada criança em ambas as etapas na tabela 4.7. A variação, calculada pela diferença entre a pontuação obtida na etapa 3 e na etapa 1, reflete uma evolução positiva ou negativa quanto aos conceitos de bem-estar animal e direitos dos animais. Pôde-se constatar que nenhuma criança teve uma variação negativa, ou seja, regrediu, e que todas as crianças tiveram pontuações acima de 14 pontos. Dez crianças obtiveram o máximo da pontuação. Estas observações estão espelhadas na figura 4.37 (gráfico que compara os valores das pontuações convertidos em percentagens). Os pontos que compõem a linha azul do gráfico correspondem à aplicação do questionário depois da realização das atividades e produzem uma linha com oscilações de nível menos acentuados, sendo os valores associados a essa linha sempre superior aos valores obtidos para o mesmo questionário, antes das atividades.

Pode-se afirmar que as atividades realizadas com as crianças tiveram impacto positivo na construção de novos conhecimentos, nos comportamentos e na capacidade de refletir acerca do que é necessário para que os animais se sintam felizes.

Tabela 4.13- Pontuação obtida por cada uma das crianças no questionário aplicado antes da realização das atividades e depois da realização das atividades, com cálculo da respectiva variação.

Criança	Questionário Etapa 1	Questionário Etapa 3	Varição (Δ)
A	22	24	2
B	22	24	2
C	16	22	6
D	24	24	0
E	24	24	0
F	14	22	8
G	14	24	10
H	20	24	4
I	12	24	12
J	22	24	2
K	20	24	4
L	12	20	8
M	6	18	12
N	14	18	4
O	12	14	2
P	10	20	10
Q	24	24	0
Valor máximo	24	24	

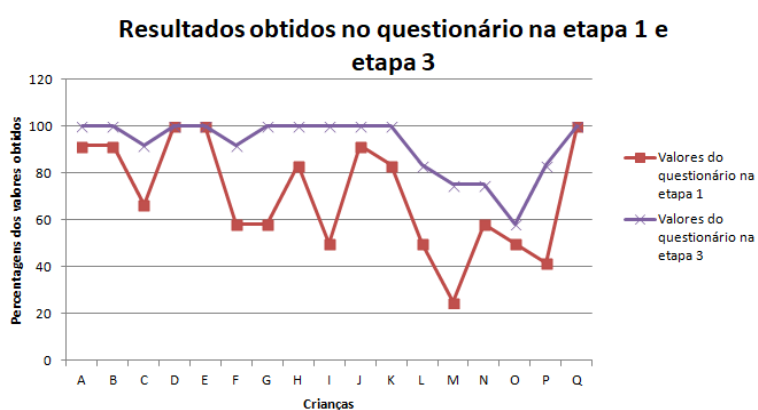


Figura 4.37- Pontuações obtidas pelas crianças, convertidas em percentagens, no questionário aplicado antes da realização das atividades (linha vermelha) e depois da realização das atividades (linha azul).

A título de exercício meramente académico, sugere-se que se poderia criar uma escala de consciência associada ao bem-estar animal, que poderia integrar os seguintes níveis:

- De 80% a 100%: A criança demonstra um grande conhecimento geral e sentido de ética acerca do que constitui como certo ou errado fazer a outro ser vivo e acerca das necessidades do mesmo;
- De 50% a 79%: A criança demonstra um bom conhecimento geral bem como um bom sentido de ética acerca do que constitui como certo ou errado fazer a outro ser vivo e acerca das necessidades do mesmo;
- De 20% a 49%: A criança demonstra um razoável conhecimento geral e sentido de ética acerca do que constitui como certo ou errado fazer a outro ser vivo e acerca das necessidades do mesmo;
- De 1% a 19%: A criança demonstra um fraco conhecimento geral e sentido de ética acerca do que constitui como certo ou errado fazer a outro ser vivo e acerca das necessidades do mesmo.

5 Conclusões

No bioma terrestre os seres humanos convivem com animais com as mais diversificadas características, podendo este tipo de interações ser benéfico para todos, ou não. Na sala de atividades das crianças que participaram neste estudo, promoveu-se intencionalmente a interação das crianças com um peixe Betta, integrando os cuidados de manutenção do peixe nas rotinas diárias de funcionamento da sala de atividades. A escolha deste animal parece ter sido apropriada, tendo em atenção o espaço da sala que o habitat artificial do animal iria ocupar, e que sendo um aquário, permitia manter o animal sempre no mesmo lugar e dava a possibilidade de as crianças poderem visualizar o peixe a qualquer momento. Ao participar nas tarefas de manutenção do peixe no aquário, as crianças aprenderam qual a quantidade de comida aconselhável a dar a um peixe daquele tamanho, mantido em cativeiro, que a temperatura da água deve ser perceptível como morna, que a transparência da água do aquário é uma característica importante para a sanidade do habitante. As crianças também enriqueceram os seus conhecimentos quanto às características físicas de um peixe Betta, aos seus hábitos, ao habitat natural de onde é originário e que um peixe pode interagir com objetos específicos que se colocam no aquário, como espelhos, por exemplo. Se pensarmos no conjunto de competências que os participantes desenvolveram no decorrer da atividade *O nosso amigo*, percebemos que são múltiplas e que cruzam todas as áreas de conteúdo previstas nas OCEPE. As crianças desenvolveram a autonomia, a empatia e responsabilidade, a comunicação, o sentimento de partilha, o conhecimento nas áreas de conteúdo, o respeito, entre muitas outras competências. As crianças transpuseram as suas necessidades pessoais para o animal, questionando-se “Está feliz?”, “Está assustado?”, “Tem fome?”. Pelo exposto, considera-se que a introdução de um animal numa sala de atividades, ao cuidado de um grupo de crianças, apresenta inúmeros benefícios para o desenvolvimento físico e psicológico e contribui para o seu desenvolvimento moral e cívico. A escolha do animal apropriado dependerá das características do grupo, da sala e da instituição, de forma a garantir uma interação de qualidade e o bem-estar das crianças e do animal.

Uma das questões motivadoras deste trabalho era saber como é que se poderia desenvolver nas crianças a consciencialização e sensibilização para com o bem-estar dos animais. A primeira ação constituiu em saber quais eram as ideias das crianças acerca do bem-estar dos animais, tendo sido claro, logo à partida, que a maioria das crianças do grupo participante era sensível ao bem-estar dos animais. Os aspetos de

controvérsia residiam na aceitação dos animais poderem ser usados para fazer truques no circo ou estarem felizes fora do seu habitat natural, como por exemplo, no jardim Zoológico. Neste trabalho, assumiu-se que a premissa orientadora de pensamento era construir o conceito de que os animais têm determinados habitats, adequados às suas características físicas e fisiológicas, que não sendo perturbados de forma negativa pelos seres humanos ou por alterações físicas ambientais, garantem o seu bem-estar físico e psicológico.

Para consolidar e alargar a sensibilização para com o bem-estar dos animais, realizaram-se várias atividades e jogos, divididos em 3 patamares, de acordo com os objetivos. Analisaram-se os conhecimentos das crianças e os comportamentos das crianças nas várias atividades através de entrevistas, questionários e observação direta.

Realça-se o aumento da cultura das crianças participantes através do trabalho desenvolvido nas 3 obras de literatura para a infância que foram abordadas, intituladas *A história do Rabão*, *Resgate animal* e *Eu vou sempre gostar de ti*. Nas 3 obras, abordaram-se fatores indesejáveis da interação dos seres humanos com os restantes seres vivos, ou seja, poluir os habitats naturais dos animais, usar os animais para divertimento, promover a caça aos animais, amá-los e rejeitá-los, abandonando-os. Houve, contudo, o cuidado de não deixar uma mensagem negativa ou pessimista, mas de explorar sempre as formas de evitar ou solucionar as interações indesejáveis entre seres humanos e animais. O jogo de pesca dos elementos prejudiciais a um habitat aquático, o jogo de associação dos seres vivos aos habitats mais apropriados e o reconhecimento de instituições que acolhem animais, são disso exemplo.

Considera-se que houve dois pontos de elevada sensibilidade neste projeto investigativo, a ida dos animais ao jardim de infância e a ação de voluntariado para ajudar uma organização que recolhe animais e ajuda à sua integração de novo na sociedade.

A ida do coelho, do pato e das salamandras Axolotl ao jardim de infância, 3 animais com características físicas e fisiológicas muito diferentes, colocou as crianças, pela primeira vez, perante a possibilidade de tocarem num animal com o corpo coberto de penas, ou coberto de pelos ou de pele. Com exceção de 3 crianças, todas ousaram, em algum momento, dar de comer aos animais, tocar, trocar afetos, tendo estas manifestações sido acompanhadas de sentimentos sempre positivos no caso do coelho e do pato e de algum receio ou repugnância no caso das salamandras. A observação das ações das crianças que interagiam de forma natural com os animais, por aquelas que

mostravam receio, foi uma forma de motivação, levando estas crianças a querer interagir com os animais.

A ação de voluntariado deu oportunidade às crianças de viverem um problema real e de contribuírem para a sua solução. As crianças participaram de forma ativa e empenhada, demonstraram sentimentos de solidariedade e de responsabilidade cívica e social.

Os resultados da última ação deste projeto, a avaliação da evolução do conhecimento das crianças quanto ao bem-estar dos animais, foram demonstrativos das manifestações do conhecimento das crianças acerca do que constitui ser benéfico para o bem-estar animal, de que são capazes de refletir acerca dos aspetos que contribuem para esse bem-estar e de que animais felizes contribuem para seres humanos felizes. Considera-se, por isso, que todas as ações levadas a cabo neste projeto investigativo foram positivas e adequadas para dar resposta às questões de investigação e atingir os objetivos propostos.

6 Reflexão final

Este projeto de educação ambiental e animal, de caráter biocêntrico, teve por base a empatia e o respeito pelas ciências naturais e conhecimento do mundo, interligando todas as áreas de conhecimento envolvidas na educação da criança. Foi o experienciar da construção de uma sociedade futura mais atenta e crítica aos problemas do Planeta e de todos os seres vivos. Após uma vasta pesquisa bibliográfica, penso não existir qualquer dúvida quanto à pertinência desta temática no rumo que tomará o nosso Planeta, sendo reconhecida a sua relevância na educação precoce das novas gerações, que se apresentam cada vez mais tecnológicas e cada vez menos ligadas à Natureza.

O educador deverá guiar a criança na sua jornada pela aprendizagem, aceitando as suas características, a sua natureza, proporcionando-lhe um arsenal de oportunidades a explorar, ensinando-a a tomar decisões e a aprender, mas garantindo o tempo e o espaço de ser criança. O educador saberá distinguir as necessidades individuais e coletivas do grupo de crianças que educa, reconhecendo os excessos de estímulos tecnológicos ou de tempo ocupado com atividades programadas, devendo "respeitar a sua liberdade interior, contando com a criança no processo educacional; respeitar os seus ritmos; fomentar o silêncio; a brincadeira livre; respeitar as etapas da criança; rodear a criança de beleza, sem saturar os sentidos". (L'Ecuyer, 2017, p. 56).

Parece que a nova geração de crianças não sente falta de estar em contacto com a Natureza, porque, para elas, a Natureza nunca esteve presente de forma física, mas virtual. Inserida no seio de uma sociedade que tende a estruturar os seus espaços de um modo organizado, com o sobre desenvolvimento de infraestruturas, regras e regulamentos de parques infantis, controlo do ambiente, normas de construção e o medo de litígio, corre-se o risco de passar a mensagem de que as brincadeiras e os espaços não estruturados não são bem vindos, porque "countless communities have virtually outlawed unstructured outdoor nature play, often because of the threat of lawsuits, but also because of a growing obsession with order" (Louv, 2008, p. 28). Observa-se que os parques recreativos com chão de borracha e os desportos extracurriculares são formas limitadas de recreação ao ar livre.

A minha visão de infância pressupõe a criança como um ser dinâmico, competente e capaz de dar sentido à sua própria aprendizagem através de um processo voluntário e pessoal, e, como tal, a liberdade é um fator indispensável para o desenvolvimento da mesma. Liberdade para explorar, para brincar e para aprender.

Como refere Sir Ken Robinson, "a educação é o sistema que deveria desenvolver as nossas habilidades naturais, permitindo-nos progredir na vida" (L'Ecuyer, 2017, p. 53), e que melhor local para as desenvolver se entre as paisagens caoticamente controladas e em constante mudança que a Natureza nos proporciona?

O ser humano descobre e debate-se sobre as oportunidades e restrições da sua ação antrópica. As intervenções humanas têm os seus limites, especialmente as dedicadas ao consumo, ao domínio, à agressividade e exploração, dirigidas ao uso da Natureza, desprezando o seu valor, necessidades e limites. Esta conceção pode ser transmitida incorretamente aos nossos jovens, que crescem acreditando, egocentricamente, que tudo o que existe no Planeta serve para a sua satisfação pessoal e que mais nenhum ser vivo tem a importância que o ser humano tem. A nossa sociedade incentiva as crianças a olhar para os animais como seres vivos inferiores ao ser humano de modo a serem vistos como objetos, como seres a serem explorados puramente por interesse económico, sem direitos, não tendo a sua vida a mesma importância que a vida humana (Naconcey, 2006).

O ser humano vem utilizando os animais das mais diversas maneiras e para os mais variados fins. Muitas destas práticas infringem grandes sofrimentos aos animais, o que acarreta problemas de carácter filosófico e ético e tem levado alguns cientistas e filósofos da moral a se questionarem sobre os limites desta atuação do homem para com os animais não-humanos e sobre a justificativa moral desta ação. (Clotet & Feijó, 2011, p. 275)

Esta transmissão de concepções erróneas leva muitas vezes à educação do antropocentrismo e ao desrespeito para com outras formas de vida. Torna-se importante abordar este tema e conceitos desde a infância, e encarar a crueldade animal como uma realidade social, cujas opiniões devem ser alvo de discussão e debate. Os valores éticos, morais, religiosos, sociais e filosóficos da sociedade humana em interação com a dos outros animais devem ser englobados na educação formal da criança, contribuindo para que se torne um membro ativo na sociedade, com sentido crítico, capacidade de questionamento e de debate.

Esta necessidade de desafiar a criança a questionar-se sobre o mundo que as rodeia e sobre as decisões tomadas pela sociedade, parte da importância de que o ser

humano deverá olhar para o mundo natural como algo apto, essencial e intransferível, com valor intrínseco, cujo uso não serve apenas o ser humano, uma vez que é muito anterior ao aparecimento do mesmo. Se o ser humano entender o mundo como algo a dominar e a alterar, submetendo o Planeta aos seus caprichos e desejos, a continuidade e virtude de todo o Planeta poderá estar em risco. Como afirma Fraga (2010), "a sociedade humana está tão impregnada desse antropocentrismo que inclusive as leis judiciais não escondem tal posição" (p. 16). As leis às quais temos que nos submeter deverão ser criadas com base em decisões que respeitem as leis do direito natural.

Já não é mais possível considerar a proteção da Natureza como um objetivo decretado pelo homem em benefício exclusivo do próprio homem. A Natureza tem que ser protegida também em função dela mesma, como valor em si, e não apenas como um objeto útil ao homem (...) A Natureza carece de uma proteção pelos valores que ela representa em si mesma, proteção que, muitas vezes, terá de ser dirigida contra o próprio homem. (Milaré & Coimbra, 2004, p. 12)

Ao promover o conceito de biocentrismo, desde a infância, quando a criança ainda está a descobrir a sua personalidade, a construir os seus conceitos de moralidade e ética, estamos a moldar uma sociedade mais empática e sensível ao que acontece no planeta Terra e aos seus seres habitantes. Estaremos a desenvolver uma comunidade mais atenta ao mundo natural e à vida que nele floresce, às plantas, aos animais, às paisagens e ao clima. Estaremos a conceber ao ser humano uma nova oportunidade de se reajustar nesta rede de vida, não como um ser superior e à parte do mundo natural, não como utilizador e principal beneficiário, mas como uma parte integrante do mesmo, de igual importância, convivendo de forma equilibrada com as demais formas de vida. Como afirma Milaré e Coimbra (2004):

O mundo natural tem valor intrínseco por força do ordenamento do Universo, não apenas valor de uso, estimativo ou de troca, é imperioso admitir que ele necessita da tutela do Direito, pelo que ele é em si mesmo, independentemente das avaliações e dos interesses humanos. Se os seres não humanos não podem ser sujeitos de direitos e deveres,

já pelo simples fato de existirem e comporem o quadro do mundo natural necessário à vida esses mesmos seres não-humanos constituem objeto do Direito, em vista das estreitas relações em rede existentes entre eles e deles com a espécie humana (Milaré & Coimbra, 2004, p.12).

Considerando a mentalidade social antropocêntrica que sobrecarrega o mundo natural, julga-se ser de extrema importância encetar ações e iniciativas de sensibilização de um caminho dirigido para uma sociedade biocêntrica.

7 Referências bibliográficas

- Ascione, F. (2005). *Children & Animals: Exploring the roots of kindness & cruelty* (2nd ed.). West Lafayette, Indiana: Purdue University Press.
- Bettelheim, B. (1991). *Psicanálise dos contos de fadas* (4^a Ed.). Venda Nova: Bertrand Editora
- Campbel, G. L. (2014). *The Oxford Handbook of Animals in Classical Thought and Life*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Campêlo, A. P., & Borba J. N. P. (2012). O vínculo entre homem e animal: TAA, EAA e AAA como alternativas para a psicologia no restabelecimento da saúde fisiológica e psicológica do indivíduo. *I Simpósio Internacional de Atividade, Terapia e Educação Assistida por Animais*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP.
- Carrington, D. (2018, October 30). Humanity has wiped out 60% of animal populations since 1970. *The Guardian*. Acedido através de <https://www.theguardian.com/environment/2018/oct/30/humanity-wiped-out-animals-since-1970-major-report-finds>
- Castellano, M., & Sorrentino, M. (2015). Devemos aproximar questões sobre ética e direitos animais à educação ambiental? O que pensam educadores ambientais brasileiros sobre esse tema. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 10(1), 88-103. doi: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X>
- Clotet, J., & Feijó, A. (2011). *Bioética - Uma visão panorâmica*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge - Taylor & Francis Group. ISBN 0-203-02905-4
- Cordeiro, M. (2013). *O grande livro dos medos e das birras* (3^a ed). Lisboa, Portugal: A esfera dos livros.
- Cook, T. D., & Reichardt, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si: – O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (1^a ed.). Sintra, Portugal: Publicações Europa-América.
- Depondt, L., Kog, M., & Moons, J. (2004). *Manual: Uma caixa cheia de emoções* (1^a ed.). Lisboa: Estúdio Didático.
- Duignan, B., & Plamenatz, J. P. (2019, Novembro 4). *Jeremy Bentham - BRITISH PHILOSOPHER AND ECONOMIST*. Retrieved from ENCYCLOPÆDIA

- BRITANNICA: <https://www.britannica.com/biography/Jeremy-Bentham>.
- Erdenk, E. A. (2013). Descartes Account of felling of pain in animals. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 201-210.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise* (2ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Zahar editores.
- Farinha, J. (2016). *Psicologia do Desenvolvimento - Manual Pedagógico*. Faro: Universidade do Algarve.
- Fonseca, J. (2005). *Ciências da Educação: Educação e valores: Que relação?* (6ª ed.). Açores, Portugal: Universidade dos Açores.
- Fraga, R. (2010). *Avaliação da (re)construção do conceito de ética animal entre alunos da educação de jovens e adultos por meio de uma unidade de aprendizagem em aulas de biologia do ensino médio*. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul). Acedido através de <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3382/1/424629.pdf>.
- George, P. (2017). *Animal Rescue*. Sydney: PatrickGeorge.
- Hammer, C., & Hevel M. (2007). *Parenting with pets*. Bothell, Washington: Book Publishers Network.
- Harlow, H. F., & Zimmermann, R. R. (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 130, 421–432. <https://doi.org/10.1126/science.130.3373.421>
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: Que realidade?* Penafiel, Portugal: Editorial Novembro.
- Inkpen, M., & Inkpen, C. (2016). *Eu vou sempre gostar de ti*. Queluz de Baixo: Jacarandá Editora.
- Justo, A., Carvalho, N., & Kristensen, C. (2014, 02). *Desenvolvimento da empatia em crianças: A influência dos estilos parentais*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde.
- Kant, I. (2018). *Lições de Ética*. São Paulo: UNESP.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Larimore, R. (2011). *Establishing a nature-based preschool*. Chippewa Nature Center, USA: InterpPress.

- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade: Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Lisboa, Portugal: Planeta.
- Leith, J. A., Price, R. A., & Spencer, J. H. (1995). *Planet Earth: Problems and prospects*. London: McGill-Queen's University Press.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mota, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Lopes, E., & Pardal, L. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (6ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. Acedido através de: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods* (2ª ed.). New York: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Melson, G. (2003, 09). Child development and the human-companion animal bond. *American Behavioral Scientist*, 47(1):31-39. doi: 10.1177/000276420325521047, 31-39.
- Milaré, É., & Coimbra, J. (2004). Antropocentrismo X ecocentrismo na ciência jurídica. *Revista de Direito Ambiental*, 9(36), 9-41. Acedido através de <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/antropocentrismo-x-ecocentrismo-na-ci%C3%A2ncia-jur%C3%ADdica>
- Millar, R. (2010). Practical Work. In J. Osborne & J. Dillon, (Eds)., *Good practice in science teaching: What research has to say* (2nd ed., pp. 108-134) Berkshire: McGraw-Hill Open University Press.
- Millar, R., & Abrahams, I. (2009). Practical work: Making it more effective. *School Science Review*, 91(334), 59-64. Acedido através de <http://www.ase.org.uk/journals/school-science-review/>
- Moraes, A. R.; Galdino, L. A. G; A extensão na escola: Ações para a guarda responsável de animais de estimação. *Rev. Ciênc. Ext.* v.14, n.2, p.82-96, 2018.
- Naconcey, C. (2006). *Ética & animais um guia de argumentação filosófica*. Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.
- Nicholson, L. (2000). Interpretando gênero. *Revista Estudos Feministas*, 8(2), 9-40), doi: <https://doi.org/10.1590/%25x>

- Olhar Animal (2018). *Os animais não têm dor nem sentimentos. Assim pensa o Parlamento Britânico*. Olhar Animal. Acedido através de <http://olharanimal.org/os-animais-nao-tem-dor-nem-sentimentos-assim-pensa-o-parlamento-britanico-assine-a-peticao/>
- Owen, M. A. (2010). *Animal rights: Noble cause or needless effort?* Minneapolis: Lerner Publishing Group.
- Poulin-Dubois, D., Serbin, L. A., Eichstedt, J. A., & Sen, M. G. (2002). Men don't put on make-up: Toddlers' knowledge of the gender stereotyping of household activities. *Social Development*, 11(2), 166 – 181. doi: 10.1111/1467-9507.00193 168-181.
- Prescott, J. (1996). The origins of human love and violence. *Pre- and Perinatal Psychology Journal*, 10(3), 143-188. Acedido através de <http://www.violence.de/prescott/pppj/article.html>
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rangel, L. (2013). *A Grande Festa Humana Com Menu De Crueldade Animal*. Brasil: Clube dos Autores.
- Rodrigues, C. (2005). *Introdução ao vegetarianismo* (2ª ed.). Acedido através de https://www.centrovegetariano.org/download.php?file_id=5
- Sampson, S. (2016). *How to raise a wild child: The art and science of falling in love with nature* (2ª ed.). Boston, New York: Mariner Books.
- Sandøe, P., & Christiansen, S. B. (2008). Ethics of animal use. *Journal of Mammalogy*, 90(6),1495-1497. doi: 10.1644 / 09-MAMM-R-211R.1.
- Santos, S. V. S. (2009). “*Eu falei que ele não sabia brincar!*” *Relações de gênero nas interações de pares de crianças inseridas em um contexto de educação infantil*. LASEB, UFMG, Belo Horizonte, UFMG/FaE.
- Selly, P. (2014). *Connecting Animals and children in early childhood*. West Lafayette, St.Paul: Redleaf Press.
- Shaffer, D. (2009). *Social and personality development* (6th ed.). Georgia, U.S.A: Cengage Learning.
- Clotet, J., & Feijó, A. (2011). *Bioética - Uma visão panorâmica*. Porto Alegre: edipucrs.
- Farinha, J. (2016). *Psicologia do Desenvolvimento - Manual Pedagógico*. Faro: Universidade do Algarve.
- Siqueira, A, Oliveira, G, Tavares, S, & Ahlert. A, (2014, 05). Ética e educação ambiental no consumo de produtos de origem animal. *Revista Eletrônica do*

- Mestrado em Educação Ambiental*, V Especial, 331-344.
- Sousa, J.M. & Baptista, C.S. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor
- Watson, S. (2009). *Animal testing: Issues and ethics*. New York: The Rosen Publishing Group.
- UNESCO (1978). Declaração universal dos direitos dos animais. Acedido através de http://www.cmpenacova.pt/assets/public/images/paginas/files/Gabinete_Veterinario/Declaracao_Universal.pdf
- Vale, M. C. (2002). O desenvolvimento moral da criança. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 33(5), 301-304. Acedido através de http://repositorio.chlc.min-saude.pt/bitstream/10400.17/2237/1/Acta%20Pediatr%20Port%202002_33_301.pdf
- Valloton, M. (1979). *A criança e o animal na educação*. Porto: Livraria Civilização.
- Van Aalderen-Smeets, S., Van der Molen, J., & Asma, L. (2015). Improving primary teachers' attitudes toward science by attitude-focused professional development. *Journal of Research In Science Teaching*, 52(5), 710-734. doi: 10.1002/tea.21218
- Varela, P., & Martins, A. P. (2012). O papel do professor e do aluno numa abordagem experimental das ciências nos primeiros anos de escolaridade. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência & Tecnologia*, 6(2). doi: <http://dx.doi.org/10.3895/S1982-873X2013000200006>
- Vygotsky, L. S. (1934/1998). *Pensamento e Linguagem*. (Trad. Bras.) (2.^a Ed., 3.^a Tir.). São Paulo: Martins Fontes.

8 APÊNDICES

Apêndice A : Questionário usado na etapa 1 e na etapa 3 do processo investigativo com intervenção educativa.

Q1. Devemos prender um animal? (Sim: 0 pts, Não: 2 pts)

Sim Não

Q2. Os animais podem gostar de pessoas? (Sim: 2 pts, Não: 0 pts)

Sim Não

Q3. Os animais nos jardins zoológicos são felizes? (Sim: 0 pts, Não: 2 pts)

Sim Não

Q4. Os animais devem fazer truques nos circos? (Sim: 0 pts, Não: 2 pts)

Sim Não

Q5. Os animais precisam de comida? (Sim: 2 pts, Não: 0 pts)

Sim Não

Q6. Os animais precisam de água? (Sim: 2 pts, Não: 0 pts)

Sim Não

Q7. Os animais precisam de um lar para viverem e dormirem? (Sim: 2 pts, Não: 0 pts)

Sim Não

Q8. Os animais devem ser abandonados? (Sim: 0 pts, Não: 2 pts)

Sim Não

Q9. Os animais devem ser jogados para o lixo? (Sim: 0 pts, Não: 2 pts)

Sim Não

Q10. O pelo ou a pele dos animais deve ser usada para fazer roupa e tapetes? (Sim: 0 pts, Não: 2 pts)

Sim Não

Q11. Os animais precisam de amor e carinho? (Sim: 2 pts, Não: 0 pts)

Sim Não

Q12. Todos os animais devem ser felizes? (Sim: 2 pts, Não: 0 pts)

Sim Não

Apêndice B - Texto da reflexão conjunta promovida para a seleção do animal a inserir na sala de atividades; Etapa 2, patamar 1, atividade *O nosso amigo*.

Após partilha de ideias entre a estagiária e a educadora e as orientadoras, foi realizada a escolha do animal de sala adequado ao grupo deste estudo. Esta escolha teve por base a observação do grupo, da sua rotina e o espaço disponível na sala. Como tal optamos por um animal de pequeno porte sendo este um peixe do género taxonómico *Betta*.

A sala apresenta uma estética equilibrada assente na organização e distribuição dos seus equipamentos. O seu espaço, preenchido e delineado por áreas não permite dentro da sala um animal que exija um grande espaço de habitação. É necessário que o animal obtenha o espaço mínimo necessário ao seu desenvolvimento, atividade física e bem-estar psicológico. Deveremos ter, também, em consideração, que o animal não irá estar sempre acompanhado e que nem todos os animais prosperam quando sozinhos, sendo estes extremamente sociais no seu habitat natural. Estas espécies, como porquinhos da índia, coelhos, chinchilas, ratos, podem inclusive desenvolver problemas de ansiedade quando não têm contato social com os membros da sua espécie. Por sua vez, outras espécies, solitárias por Natureza, enquadram-se bem nestes parâmetros, como os furões e hamsters. Relativamente aos peixes, também existem certas espécies que podem, ou não, habitar sozinhas. Algumas espécies como o famoso peixinho dourado (*Carassius auratus*), Neons, Guppies, Tetras e Discus, são peixes que no seu ambiente natural se encontram sempre em cardumes e ao mantê-los sozinhos pode potenciar o desenvolvimento de depressão, levando à falta de apetite, redução de crescimento ou de vontade física, infertilidade, ansiedade, problemas cardíacos e pré-disposição para outras doenças. Devido à sua Natureza, estes peixes exigem um espaço de aquário maior para que possam desenvolver as suas atividades em cardume. Outras espécies, no entanto, são encontradas na Natureza, singularmente, ou em grupos extremamente pequenos de dois ou três. Entre estes podemos observar as piranhas, Bettas, Oscars, peixes Paraíso, espécies de temperamento agressivo para com os seus próprios ou mesmo para outros peixes no seu habitat natural. O peixe Betta pode ser criado sozinho, devido à sua Natureza, em aquários pequenos e sem filtro de oxigénio, o que torna o seu tratamento relativamente fácil em comparação com outras espécies. No entanto, a capacidade do aquário não deverá ser menor do que três litros, para que o animal se mova livremente, sendo cinco litros o ideal. Devido à atividade do peixe, é recomendado um aquário com tampa para reduzir o risco de o animal saltar para fora,

acidentalmente. A tampa também dificulta a evaporação da água bem como a deposição de partículas de pó e sujidade. Devido também à energia do grupo e alguma dificuldade no seguimento de regras, a tampa irá permitir que a criança não coloque as mãos no interior do aquário sem supervisão do adulto.

O espaço exterior, apesar de demonstrar um bom potencial para a construção de um habitat para um animal de pequeno porte, não se coadunava com os meus objetivos para com o grupo e não seria possível manter a observação constante do animal devido às rotinas das crianças e ao acesso limitado ao exterior. Por estes mesmos motivos, optei por um animal cujo habitat pudesse ser inserido dentro de uma sala de pouco espaço. Um aquário apresentou-se como uma solução adequada.

Em termos de saúde, foi comunicado que havia uma criança com alergias alimentares ao leite e ovos. As alergias eram de nível 5, sendo este o nível mais grave. Qualquer toque com as substâncias a qual é alérgica pode provocar urticária, borbulhas, inchaço nos lábios e pálpebras. A ingestão destes alimentos pode incitar anafilaxia, diminuindo a sua pressão arterial, provocando taquicardia, distúrbios gerais na circulação sanguínea podendo mesmo ser fatal. Tornou-se necessário considerar todos os aspetos físicos que iriam envolver tanto o habitat como a alimentação do animal de forma a que a criança pudesse entrar em contacto com os mesmos sem risco de perigo para a mesma. Grande parte da alimentação em granulado ou comida húmida para animais pode apresentar na sua constituição ingredientes e subprodutos ovo-lácteos, assim como vitaminas de reforço, medicação veterinária e alguns produtos higiénicos/dentífricos poderão apresentar lactose na sua composição.

Apesar de grande parte da alimentação para peixes *Bettas* conter nos seus ingredientes ovos e/ou derivados de ovos, após alguma pesquisa foi possível encontrar uma alimentação própria para peixes exóticos sem a presença destes constituintes perigosos para a criança, sendo a alimentação a "TETRAMIN MINI GRANULES". Estes possuem grãos, vegetais, levedura, algas, minerais, extratos vegetais de proteína, subprodutos vegetais, óleos de peixes, derivados de peixe, mexilhões e crustáceos como ingredientes.

Relativamente à sala de atividades, e tendo em consideração a crescente necessidade de independência das crianças em relação à educadora, a maior parte dos objetos encontra-se ao alcance do grupo, permitindo ao mesmo uma maior autonomia. Durante a hora de atividades livres, as crianças estão acostumadas a realizar diferentes

atividades, quer em pequenos grupos, quer individualmente, assumindo um comportamento organizado e cuidadoso para com os materiais da sala.

No seio do grupo a comunicação nem sempre era a mais adequada, presenciando-se comportamentos mais egocêntricos e agressivos, como puxões, pontapés, mordidelas e pancadas, sentindo-se a necessidade de refletir sobre a possibilidade de acesso livre a um animal, uma vez que este tipo de comportamentos também se poderia refletir no animal. Os roedores são animais de Natureza bastante ansiosa e o ruído exterior pode afetar o seu sistema nervoso. O peixe, no entanto, não é afetado tão facilmente por estes ruídos devido à proteção da água do tanque (contudo, isto não significa que sejam imunes ao ruído, pois gritos junto ao aquário podem perturbar o animal). Tendo isto em consideração, existiu a necessidade de garantir o cumprimento de algumas regras para evitar causar ansiedade no peixe. De entre as regras estipuladas, destacam-se, não dar pancadas no aquário, não mexer dentro de água de uma forma agressiva, não colocar líquidos na água, higienização das mãos de cada criança antes de mexer no aquário com uso de um sabonete que não interfira com o pH da água e manter a limpeza do aquário. A presença de um animal, como referido anteriormente, é uma excelente oportunidade para o grupo partilhar ideias e opiniões e debaterem acerca do seguimento de regras. Desta forma, o grupo desenvolve o seu espírito de cidadania, através de discussões e reflexões conjuntas acerca destas regras, reflete porque são necessárias para o bem-estar do animal, e desenvolve a empatia, compaixão e o descentramento do egocentrismo. Com o educador como mediador das discussões do grupo, incentivam-se as crianças a cooperar umas com as outras, a resolver problemas e dificuldades. Através destas interações as crianças aprendem a resolver os conflitos entre si, a respeitarem-se mutuamente, a partilhar e cooperar entre si.

A interação das crianças com o peixe, permite-me, enquanto estagiária e promotora do projeto investigativo, compreender o interesse, ideias e sentimentos de cada criança para com o animal, bem como, as dificuldades que estas apresentam no seguimento da rotina, promovendo laço afetivos entre mim e o grupo.

Sempre que possível, deveremos permitir que a criança participe sozinha, ou com pouco auxílio, nas atividades da rotina diária do animal, sendo estas planificadas consoante a maturidade e capacidades do grupo, tendo igualmente em consideração o tempo limitado e preenchido da rotina. Como tal, o peixe *Betta*, devido à sua Natureza, permite delinear uma rotina relativamente fácil e possível de concretizar pelo grupo, e

individualmente, sem que esta rotina interfira nas rotinas estipuladas diariamente para o grupo de crianças.

Escolher o animal adequado para o nosso grupo não foi fácil, sendo necessário tempo de reflexão, imensa pesquisa e repensar os nossos objetivos para com o animal e as crianças. Um animal é um ser vivo e não um brinquedo, e, como tal, deverá ser acolhido com respeito, atenção e muita dedicação, dentro dos limites do grupo e do espaço. É importante que o grupo compreenda que apesar de nem todos os animais terem a mesma capacidade de se expressarem, todos sentem necessidades que devem mantidas para garantir o seu bem-estar.

Apêndice C - Tabela dos registos das respostas das crianças na Etapa 1 ao questionário.

Nomenclatura:

Questões (Q); Respostas (R); Tipo de respostas: Sim; Não; Não sei (N/sei)

Q	R	Crianças																	
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	
1	Sim									X					X	X			
	Não	X	X		X	X	X	X	X		X	X							X
	N/sei			X									X	X			X		
2	Sim		X		X	X			X		X	X	X		X	X	X	X	
	Não	X		X															
	N/sei						X	X		X			X						
3	Sim						X	X			X	X	X	X	X	X	X		
	Não	X	X		X	X			X									X	
	N/sei			X						X									
4	Sim						X	X	X			X	X	X	X	X			
	Não	X	X	X	X	X					X							X	
	N/sei									X							X		
5	Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	
	Não													X					
	N/sei																		
6	Sim	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X			X	X		X	
	Não							X						X					
	N/sei												X				X		
7	Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		X	
	Não													X			X		
	N/sei												X						
8	Sim															X			
	Não	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X			X	X	
	N/sei			X				X							X				
9	Sim													X	X				

	Não	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					X
	N/sei									X				X			X	
10	Sim														X			
	Não	X			X	X		X	X	X	X	X		X	X			X
	N/sei		X	X			X					X					X	
11	Sim	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Não						X											
	N/sei																	
12	Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
	Não													X				
	N/sei																	

Apêndice D - Guião de entrevista usado na etapa 2, patamar 1 - atividade *O nosso amigo*.

Questões (Q):

Q1: O que é que o nosso peixe precisa para viver?

Q2: Para que serve o aquário?

Q3: O que está dentro do nosso aquário?

Q4: Podemos colocar plantas no nosso aquário?

Q5: Para que serve a luz do aquário?

Q6: Será que podemos colocar brinquedos no aquário? Quais?

Q7: Como é o peixe? (Grande? Pequeno? Peludo? Escorregadio? Macio? De que cor é? Entre outros.);

Q8: Será que o peixe come? O quê?

Q9: Será que precisa de água?

Q10: Será que o peixe brinca?

Q11a: Será que o peixe dorme?

Q11b: De dia? De noite?

Q12: Onde vive? (Numa gaiola, aquário, casota, entre outros);

Q13: Podemos pegar no peixe? Porquê?

Q14: Podemos ser amigos do peixe?

Apêndice E - Registo do diálogo levado a cabo durante a narração da história do Rabão.

Nº	Pergunta	Respostas de acordo com a história
	Quem respondeu	“O que disse”
1	Como era o lago perfeito do peixe?	<i>Limpo, transparente, com plantas, peixes e outros seres.</i>
	Criança A Criança B	"Limpo!" "Agora tem lixo!"
2	Onde foram os amigos do peixe?	<i>Fugiram do lago poluído.</i>
	Criança K Criança B	"Foram embora." "Embora!"
	Eles gostavam do lago sujo?	
	Crianças B, A, H, K	"Não!"
3	Porque estava o peixe tão triste?	<i>Porque o seu lago estava sujo.</i>
	Criança C	"Porque as pessoas sujaram e puseram o lixo na água!"
4	Onde ficou preso o peixe?	<i>Num saco de plástico.</i>
	Criança D	"Num saco."
5	Quem o ajudou?	<i>Uma menina.</i>
	Criança A Criança D	"Foi a Sari!" "A Sari!"
	O que fazia a menina com o peixe?	<i>Dava-lhe de comer, limpava o aquário e brincava e falava com ele.</i>
6		
	Criança E	"Levou-o para casa."
	Mas o peixe estava feliz ou triste?	
	Criança E Criança M	"Triste!" "Não tava não."
7	O Rabão tinha saudades de quê?	<i>Do seu lago</i>
	Criança Q Criança I Criança H	"Que as pessoas tirassem o lixo." "Do mar." "Não, do lago."
	Que ideia teve a menina para o peixe ficar feliz?	<i>Juntou as pessoas da cidade para limparem o lago e depois devolveu-o ao seu lar.</i>
8		
	Criança E Criança Q	"Levou o Rabão para o lago." "Tiraram o lixo e poram nos ecopontos."
9	De onde vem o peixe da Sari?	<i>De um lago na Indonésia</i>
	Criança E Criança A Criança D Criança H	"Lá do fundo!" "Dali!" (aponta para o mapa) "Da Indonésia." "Eu disse que era a Indonésia."
	O que aconteceu ao lago quando as pessoas jogaram lixo?	<i>Ficou sujo</i>
	Criança Q	"Ficou sujo."

Apêndice F - Resultados do jogo do lago na etapa 2. patamar 2 - A atividade da história do Rabão.

Nomenclatura: Material - Peixes (P); Plantas (Pl); Lixo (X); Momento (M) 1 e 2

Crianças	M	Material	Observações
A	1	X	Em diálogo com a criança C: A: "Vou fazer comida para os peixinhos." C: "Faz um bolo!" A: "Os peixes não gostam de bolo."
	2	X	A criança A e C optaram por executar o jogo conjuntamente através de uma corrida. C: "Eu vou tirar todos os lixos!" A: "Pára! Eu tiro mais!" C: "Tenho mais que tu." A: "Não...Érica eu tenho mais não tenho?" Estagiária: A "C" apanhou 4 lixos, tu apanhaste 3. Ganhou a "C". C: "Ganhei!" A: "Não jogo mais contigo."
B	1	X	"Peixinhos...peixinhos...olá!" "Vou tirar todas as porcarias." "A caixa pode ser o lixo?"
	2	X	G: "Vou pôr os peixes numa caixa." B: "Não podes!" G: "Sim, o lago está sujo." B: "Os peixinhos não...não podem estar fora do lago!" G: "Não faz mal. É só um bocadinho."
C	1	X	C: "Ewww está cheio de lixo!" I: "Os peixinhos não gostam." C: "Sou a fada do mar!" I: "Eu também!"
	2	X	A criança A e C optaram por executar o jogo conjuntamente através de uma corrida. C: "Eu vou tirar todos os lixos!" A: "Pára! Eu tiro mais!" C: "Tenho mais que tu." A: "Não...Érica eu tenho mais não tenho?" Estagiária: A "C" apanhou 4 lixos, tu apanhaste 3. Ganhou a "C". C: "Ganhei!" A: "Não jogo mais contigo."
D	1	X	D: "A 'L' partiu a cana!" L: "Vamos arranjar com fita cola!" L: "Já tá bom, vamos tirar o lixo." D: "Espera, vou guardar o meu cão."
	2	PL/ X	E: "Não podes apanhar folhas, os peixes gostam!" D: "Eles comem as folhas." E: "Olha apanhei um lixo." D: "Eu apanhei um leite!"
E	1	X	E: "Este é o nosso lago." (Toca com a mão no lago) E: "Está frio!" C: "O meu bebé vai nadar com os peixinhos." E: "Não podes! A fralda tem cocó."
	2	X	E: "Não podes apanhar folhas, os peixes gostam!" D: "Eles comem as folhas." E: "Olha apanhei um lixo." D: "Eu apanhei um leite!"
F	1	X	"É vinho, não pode estar no lago, vamos tirar!" "O peixe é igual ao Rabão!" "Temos de tirar os iogurtes!"

			"O lago não pode estar sujo!"
	2	X	F: "A Sari devia trazer mais peixes, estou farta destes." D: "Os meus avós têm peixes mas não podem vir para a escola." F: "Eu tenho um peixe igual...a este!" (agarra num peixe amarelo). D: "O meu gato quer comer os peixes." F: "Pobrezitos!"
G	1	X	"Onde está a cana?" "Vou tirar aquela caixa." "Oh não, vou cair no lago!"
	2	P	G: "Vou pôr os peixes numa caixa." B: "Não podes!" G: "Sim, o lago está sujo." B: "Os peixinhos não...não podem estar fora do lago!" G: "Não faz mal. É só um bocadinho."
H	1	X	(Sentam-se em cima do lago) J: "A minha mãe pôs os pés numa caixa com peixinhos e morderam" H: "Os peixes mordem?" J: "Sim!"
	2	X	(Após o jogo, brincam com o peluche da Dory e os outros peixes do jogo) H: "Eu trouxe a minha Dory!" D: "Vai para o lago com os amigos."
I	1	X	"Ewww está cheio de lixo!" I: "Os peixinhos não gostam." C: "Sou a fada do mar!" I: "Eu também!"
	2	X	I: "Érica, brincas comigo?" Estagiária: "O que vais pescar?" I: "O lixo." I: "Podemos dar comida agora?" (atira uma maçã de brincar) I: "Olha, não comem."
J	1	P	(Sentam-se em cima do lago) J: "A minha mãe pôs os pés numa caixa com peixinhos e morderam" H: "Os peixes mordem?" J: "Sim!"
	2	X	Após a execução do jogo as crianças juntaram os restantes animais do jogo "Resgate de animais" e colocaram os aquáticos no lago. J: "A tartaruga gosta de água!" P: "O cocodilo também gosta." J: "Vão todos beber água."
K	1	X	"Vamos nadar com os peixinhos!" Estagiária: Queres nadar com o lixo? "Não! Vou tirar." "Agora podemos nadar."
	2	P	K: "Tenho uma loja de peixes!" Q: "Quero um peixe menina!" K: "Toma." (escolhe um peixe e entrega à criança 'Q') Q: "Não quero esse, quero aquele." K: "É um menino." Q: "Não, agora é menina."
L	1	X	D: "A 'L' partiu a cana!" L: "Vamos arranjar com fita cola!" L: "Já tá bom, vamos tirar o lixo." D: "Espera, vou guardar o meu cão."

	2	X	L e M: Ambas as crianças começaram a discutir pois apenas havia uma cana disponível. Tiveram de ser separados e cada um jogou em momentos separados.
M	1	X/ P/ PL	M: (Salta em cima do lago) Estagiária: "Estás a pisar os peixinhos?" M: "Sim!"
	2	X/ P/ PL	L e M: Ambas as crianças começaram a discutir pois apenas havia uma cana disponível. Tiveram de ser separados e cada um jogou em momentos separados.
N	1	P	N: (Senta-se no meio do lago e explora os peixes, agarra no peixe semelhante ao 'Rabão' e deita-se com ele).
	2	PL/ X	(Explora as peças na mesa retirando as plantas aquáticas e o lixo e aglomerando em um monte todos os peixes do lago.)
O	1	P	O: "Olha apanhei!" A: "Não podes! Apanha o lixo! Érica ele não sabe!"
	2	PL/ X	O: "Peixe!" O: (retira as plantas) "Tão fores!" (São flores) Estagiária: (pega numa peça de lixo) O que é isto?" O: "Lixo." Estagiária: Posso pôr no lago? O: "Não! Tira!"
P	1	P/ PL	P: (retira os peixes) B: "Não! Estás a fazer mal!" P: "Não estou não." B: "Tens de tirar as porcarias!" P: "Não. Eu vou comer peixe."
	2	X	Após a execução do jogo as crianças juntaram os restantes animais do jogo "Resgate de animais" e colocaram os aquáticos no lago. J: "A tartaruga gosta de água!" P: "O cocodilo também gosta." J: "Vão todos beber água."
Q	1	X	(A criança Q e L atiram pedaços de plasticina para o lago) Estagiária: "O que estão a fazer?" Q: "Estamos a dar comida aos peixes!" L: "Pois."
	2	P	K: "Tenho uma loja de peixes!" Q: "Quero um peixe menina!" K: "Toma." (escolhe um peixe e entrega à criança 'Q') Q: "Não quero esse, quero aquele." K: "É um menino." Q: "Não, agora é menina."

Apêndice G - Tabela com os resultados do jogo Animais Felizes de associação de animais a habitats desejáveis ou indesejáveis. Associação de 4 animais a 4 habitats.

Criança	Animal	Habitats		Observações
		Associação desejável ou indesejável		
A	Urso	Floresta	Rede	"Está feliz como nas histórias. Na rede ficava preso"
	Leão	Selva	Zoológico	"O Leão tem de estar na selva"
	Crocodilo	Pântano	Jaula	"O crocodilo vive no pântano"
	Cão	Parque	Lago poluído	"O cão brinca no parque"
B	Elefante	Savana	Armazém escuro	"Está feliz!" Estagiária: E na outra imagem? "Fica triste!" Estagiária: Porquê? "É muito escuro!"
	Tartaruga	Praia	Zoológico	"É feliz aqui, posso pôr?"
	Coruja	Árvore	Rua com lixo	"A coruja gosta da árvore!" Estagiária: E aqui não gosta? "Não, tem lixo!"
	Coelho	Floresta	Gaiola com rede	"O coelho pode fazer tocas!"
C	Peixes	Lago	Rede de pesca	"O Rabão e os amigos vão nadar no lago!"
	Baleia e Golfinho	Oceano	Parque aquático	Estagiária: A baleia e o golfinho são amigos? "São!" Estagiária: Onde vivem? "No mar!"
	Urso Coelho Coruja Veado	Floresta	Zoológico	Estagiária: Onde vive o urso? "Na floresta!" "Vou buscar mais bichinhos da floresta!"
	Galinha	Campo	Armazém	"Aqui está escuro e frio, tenho medo!" (armazém) Estagiária: A galinha também tem medo? "Sim!" Estagiária: E no campo? "Não!"
D	Golfinho	Oceano	Rede de pesca	"Eu andei de barco e vi golfinhos!" Estagiária: Onde estavam?

				"No mar!"
	Gato	Casa	Rua com lixo	"Tão fofinho! Eu tenho um gatinho!" Estagiária: Igual a este? "Não, o meu é preto." Estagiária: Onde vive o teu gato? "Em casa." Estagiária: E este? "Em casa com os amigos!"
	Camelo	Deserto	Zoológico	Estagiária: Onde é mais feliz? "No deserto!" Estagiária: Porquê? "Tem areia, é grande..." Estagiária: E o zoo? "Não tem nada disso!"
	Cavalo	Campo	Jaula	"Precisamos do cavalo para brincar no campo!"
E	Elefante	Savana	Zoológico	Estagiária: Podemos colocar o animal no zoo? "Não porque ficam tristes."
	Lagarto	Deserto	Rua com lixo	"Tem muito lixo, é mau!"
	Tartaruga	Praia	Rede de pesca	"A Isabel disse que as tartarugas põem ovos na areia."
	Urso polar	Neve	Savana	"O urso branco brinca na neve." Estagiária: E na savana? "Não! Não tem neve."
F	Pato	Lago	Deserto	"Ele quer ficar em cima da pedra!" Estagiária: E no lago? "O lago está sujo!" (a criança pensou que o lago estava sujo por causa do lismo verde)
	Gato	Casa	Rua com lixo	"Eu quero um gatinho para brincar comigo na minha casa."
	Baleia	Oceano	Zoomarine	"O mar é muito grande, o lago é pequenino."
	Baleia	Oceano	Rede de pesca	"Vai ficar presa!" (baleia) "Tira, tira!"
G	Macaco	Árvore	Zoológico	"Os macacos gostam de brincar nas árvores!"
	Tartaruga	Oceano	Rede	Estagiária: Onde vamos colocar a tartaruga? "Esta." (oceano)

				Estagiária: Porquê? "Aqui vão apanhar a tartaruga." (rede)
	Urso	Floresta	Circo	"Ele não gosta do circo."
	Gato	Casa	Rua com lixo	"O gatinho fica com frio!"
H	Camelo	Deserto	Zoológico	"Os camelos gostam de areia."
	Cão e Gato	Parque	Jaula	Estagiária: Porque achas que o cão e o gato devem estar no parque? "Porque é amigo do cão!"
	Pato	Lago limpo	Lago sujo	"Este lago está todo sujo!"
	Peixes	Pântano	Rede	Estagiária: Achas que os peixes podem estar ai? (rede) "Não porque ficam presos." "Mas esta água está suja."
I	Crocodilo	Pântano	Oceano	Estagiária: O crocodilo vive no mar? "Não." Estagiária: E no pântano? "Está sujo, o mar está limpo."
	Urso Polar	Montanha com neve	Deserto	Estagiária: Onde vive o urso polar? "Aqui." (montanha com neve) Estagiária: Porquê? "Tem neve, o urso gosta de neve, eu também!"
	Cão	Casa com gatos	Rua com lixo	Estagiária: Onde vive o cão? "Com os gatinhos na casa. São amigos!"
	Macaco	Selva	Deserto	Estagiária: O macaco gosta do deserto ou da selva? "Da selva, os macacos saltam nas árvores!"
	Golfinho	Praia deserta	Parque aquático	"O golfinho brinca no mar e dorme na areia!"
J	Leão	Savana	Armazém	Estagiária: Porque é que o animal fica triste aqui? (Armazém) "Porque está numa casa escura e fica triste."
	Urso Polar	Montanha com neve	Circo	"Ele gosta de neve!"

				Estagiária: E do circo? "Não, faz muito barulho."
	Lagarto	Floresta	Casa	"Eu vi um lagarto em casa da minha tia."
K	Veado e coruja	Floresta	Rua com lixo	"A rena do pai natal e a coruja são amigos!" Estagiária: Para onde vão? "Para a floresta!"
	Golfinho	Oceano	Rede	"Os golfinhos não gostam de estar presos." Estagiária: E os outros animais? Gostam de estar presos? "Não!"
	Peixes	Oceano	Rede de pesca	"Os peixes estão presos!" "Fugiram! Fugiram para o mar!"
	Ovelha	Campo	Selva	Estagiária: A ovelha é feliz na selva? "Sim!" Estagiária: Porquê? "A selva é grande!"
L	Lagarto	Deserto	Rede de gaiola	Estagiária: Onde é feliz o lagarto? "Aqui!" (no deserto) Estagiária: Porquê? "Não gosto da rede." Estagiária: Gostas do deserto? "Sim."
	Urso	Floresta	Zoológico	"Os ursos vivem nas florestas." Estagiária: E se puséssemos na jaula? "Não...vai ficar triste."
	Leão	Savana	Circo	"Como se chama isto?" Estagiária: É a savana. "E isto?" Estagiária: É um circo. Onde vais colocar o leão? "Aqui." Estagiária: E no circo, não? "Não, é mau."
				"Este lago tem lixo!"

	Pato	Lago	Lago sujo	<p>Estagiária: E este? "Não tem."</p> <p>Estagiária: Onde é mais feliz o pato? "No lago sem lixo!"</p>
M	Tartaruga	Oceano	Deserto	<p>Estagiária: Onde é feliz a tartaruga? (aponta para o oceano)</p> <p>Estagiária: Porquê? (sem resposta)</p>
	Leão	Savana	Zoológico	<p>Estagiária: Onde pode viver o leão? "Esta!"</p> <p>Estagiária: Porquê? "Esta, esta!"</p>
	Urso Polar	Montanha com neve	Deserto	<p>Estagiária: O urso polar gosta de frio ou de quente? "Quente!"</p> <p>Estagiária: Onde vais colocar o urso polar? "Aqui!" (deserto)</p>
	Cão	Parque	Rua com lixo	"Lixo não, lixo não!"
N	Veado	Floresta	Deserto	<p>A criança N apenas explorou as paisagens e animais de uma forma não estruturada. Não foi possível realizar o jogo pois não obtive resposta ou contato visual.</p>
	Coelho	Quinta	Jaula	<p>A criança N apresenta algumas dificuldades de aprendizagem e uma linguagem limitada, constituindo-se principalmente de produções sonoras, repetição de sílabas e holófrases.</p>
	Coruja	Árvore	Armazém	(sem resposta)
	Pato	Lago	Lago sujo	(sem resposta)
O	Coelho	Campo	Deserto	<p>Ao primeiro contato com o jogo, a criança O apenas concentrou-se na exploração livre dos elementos. Foram colocadas duas paisagens e um animal para este colocar sobre uma das paisagens. Apesar de não haver resposta acerca das suas escolhas foi possível registar as suas escolhas. Devido ao seu tônus muscular baixo o discurso da criança O é um pouco limitado.</p>

	Pato	Lago	Lago sujo	(sem resposta)
	Macaco	Selva	Zoológico	(sem resposta)
	Elefante	Savana	Circo	"Palhacitos!" (bate palmas)
P	Coruja	Árvore	Zoológico	"É feliz aqui." Estagiária: Porquê? "Porque é uma árvore."
	Tigre	Selva	Circo	Estagiária: O tigre gosta de viver no circo? "Sim." Estagiária: Porquê? "Eu gosto do circo."
	Galinha	Campo	Armazém	"Eu não gosto desta!" (armazém)
	Golfinho	Oceano	Zoomarine	Estagiária: É feliz aqui? (zona de espetáculos marinhos) "Sim, tem baleias amigas!"
	Tigre	Selva	Circo	"Ele gosta mais da selva!" Estagiária: E do circo? "Não porque não brinca lá fora!"
Q	Urso	Floresta	Zoológico	"Esta é muito escura!" (jaula)
	Golfinho	Oceano	Zoomarine	"O golfinho pode nadar no mar e na piscina!"
	Macaco	Selva	Circo	"Os macacos saltam nas árvores!"

Apêndice H - Registo da discussão e debate acerca de como ajudar uma organização animal.

Estagiária: Agora que falamos sobre os animais abandonados e os canis, preciso da vossa ajuda! Estive a falar com um canil, parecido a este que vimos no vídeo, e eles disseram que precisam da nossa ajuda! Perguntaram-me como poderia ajudar o canil deles. Alguém tem ideias? Como podemos ajudar?

Todos: Sim!

A- Vamos tratar dos cães!

B- Vamos levar os cães ao hospital para eles ficarem bons!

P- Porquê que os cães comem com muita pressa?

Estagiária: Porque estão cheios de fome.

E- E porque é que os pais do menino da história queriam o cão abandonado?

Estagiária: Porque o cão fazia muitas asneiras. Então os pais ficaram chateados e quiseram manda-lo embora.

B- Abandonar é quando os animais ficam tristes porque os pais mandam embora e eles ficam muito tristes!

Estagiária: À pouco, a criança E perguntou porque é que os cães no canil comem tão depressa e respondi-lhe que é porque eles têm fome. O que acham, para ajudar o canil, em arranjar-mos comida para os animais?

Todos: Sim!

Estagiária: Como vamos arranjar a comida?

A- Podemos ir às compras e podemos arranjar comida nas compras!

E- Vamos ao supermercado comprar comida para os cães e para os gatos!

K- E para os coelhos!

Estagiária: Boa ideia! Mas eu não tenho dinheiro!

A- Podemos arranjar!

K- Pois podemos!

Estagiária: E como vamos arranjar dinheiro?

A- Nós podemos pagar e dar dinheiro!

E- A senhora do supermercado pode dar dinheiro para nós!

Estagiária: Não, nós é que temos de dar dinheiro à senhora do supermercado!

Estagiária: E se vendermos alguma coisa?

B- Moedas!

F- O meu pai tem dinheiro lá no restaurante!

Estagiária: Sim, o teu pai tem dinheiro no restaurante porque vende comida! E nós o que podemos vender?

E- Carne!

K- Eu tenho iogurtes!

B- Eu tenho sapateira!

M- Eu tenho uma bota!

E- Eu tenho uma trotinete.

Estagiária: Queres vender a bota? Quanto dinheiro queres pela bota?

M- Zero.

B- Eu quero quatro!

Estagiária: Eu tenho em casa muitas garrafas, conchas, areia e peixinhos de brincar, podemos fazer aquários com as garrafas, como fizemos o aquário do Rabão e vender!

Mas vamos vender a quem?

F- Ao meu pai.

Estagiária: Podemos vender aos nossos pais! E com o dinheiro vamos fazer o quê?

Q- Comprar comida para os animais!

Apêndice I - Tabela dos registo das respostas das crianças ao questionário na Etapa 3.

Questões (Q); Respostas (R); Tipo de respostas: Sim; Não; Não sei (N/sei)

Q	R	Crianças																
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	Sim															X		
	Não	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X
	N/sei														X			
2	Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Não																	
	N/sei																	
3	Sim			X			X						X		X			
	Não	X	X		X	X		X	X	X	X	X		X			X	
	N/sei																X	
4	Sim												X					
	Não	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						X	X
	N/sei											X		X	X			
5	Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Não																	
	N/sei																	
6	Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Não																	
	N/sei																	
7	Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Não																	
	N/sei																	
8	Sim																	
	Não	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X
	N/sei														X	X		
9	Sim														X			

	Não	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X
	N/sei													X			X	
10	Sim																	
	Não	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	N/sei												X					
11	Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Não																	
	N/sei																	
12	Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Não																	
	N/sei																	