

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Educação – Desenvolvimento Pessoal e Social



**Desenvolvimento do Potencial em Crianças em Idade Pré-Escolar
em Meio Urbano/Meio Rural**

Um Estudo Exploratório nos Concelhos de Évora e Viana do Alentejo

Luísa Isabel Martins Rodrigues Monteiro

Orientadora: Professora Doutora Adelinda Araújo Candeias

Évora, Dezembro de 2009

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Educação – Desenvolvimento Pessoal e Social



**Desenvolvimento do Potencial em Crianças em Idade Pré-Escolar
em Meio Urbano/Meio Rural**

Um Estudo Exploratório nos Concelhos de Évora e Viana do Alentejo

Luísa Isabel Martins Rodrigues Monteiro

Orientadora: Professora Doutora Adelinda Araújo Candeias



176 426

Évora, Dezembro de 2009

**...” Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.” ...**

António Gedeão

In *Movimento Perpétuo*, 1956

Agradecimentos

Dadas as suas características tão específicas e o pouco tempo que uma mãe e educadora de infância teve livre, tenho que agradecer a algumas pessoas e/ou entidades o apoio e colaboração prestados.

À Fundação Eugénio de Almeida, um muito obrigada pela concessão de uma bolsa de investigação, o que foi um grande incentivo a um projecto que acabou por se transformar numa Dissertação de Mestrado.

Em primeiro lugar à Professora Doutora Adelinda Candeias, pela sua orientação, encorajamento e conselhos prestados.

Tenho que agradecer também à minha família, nomeadamente aos meus pais e principalmente ao meu marido, por todo o apoio e paciência que teve comigo. À minha filha, pelas minhas ausências aqui ficam as minhas desculpas.

A toda a equipa do Jardim de Infância “A Quinta dos Sonhos”, por todo o apoio, carinho e encorajamento que sempre demonstraram.

Quero agradecer também às minhas colegas educadoras, sem as quais a realização deste trabalho não teria sido possível, à Fátima Amado e à Céu Calisto um muito obrigada por me terem recebido nas suas salas onde foram recolhidos os dados que são apresentados neste estudo. Um obrigado muito especial às crianças que comigo colaboraram na realização das diversas actividades e às respectivas famílias que o autorizaram.

Resumo

Dissertação de Mestrado

“Desenvolvimento do potencial em crianças em idade pré-escolar em Meio Urbano/Meio Rural”

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Avaliação das Inteligências Múltiplas; Desenvolvimento Potencial; Actividades Extracurriculares; Meio Urbano/Meio Rural.

A educação pré-escolar assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças que se quer cada vez mais abrangente e transversal.

O nosso estudo tem como objectivo compreender se o desenvolvimento do potencial das crianças em idade pré-escolar está associado à frequência de actividades extracurriculares e ao meio onde residem. Realizou-se com uma amostra de 46 crianças, em dois Jardins de Infância, um de meio urbano e outro rural, nos concelhos de Évora e Viana do Alentejo. Utilizámos os instrumentos de avaliação do Modelo de *Spectrum* (Krechevsky 2001).

A análise de resultados demonstrou que a população urbana apresentou um desenvolvimento do potencial superior à população rural em quase todas as actividades.

A concluir destacamos as implicações deste estudo para a educação pré-escolar, nomeadamente no que se refere à sua organização e avaliação.

Abstract

Dissertation of Master

“Developing human potential in children at preschool age in Urban/Rural environment”

Keywords: Pre-school Education; Multiple Intelligences assessment; Potential Development; Extracurricular Activities; Urban/Rural environment.

The pre-school education plays a key role in the development of children needing to be more comprehensive and cross.

Our study aims to understand if the potential development of children in preschool is associated with the frequency of extracurricular activities and the environment in which they reside. Conducted with a sample of 46 children in two kindergartens, one urban and another one rural, in the districts of Évora, Viana do Alentejo. We used the assessment tools of the Spectrum Model (Krechevsky 2001).

The analysis results showed that the urban population had a higher potential development of the rural population in almost all activities.

Finally, we highlight the implications of this study for pre-school education, particularly as regards their organization and evaluation.



INDICE

Introdução	1
I Parte – Estudo Teórico	4
Capítulo I – Educação Pré-Escolar, Orientações Curriculares e Inteligências Múltiplas	5
1.1. Educação na Infância – suas dimensões e funções	5
1.1.1. A educação na escola como complemento da educação na família	6
1.1.2. A utilização dos meios de comunicação de massas na escola	7
1.1.3. As actividades periféricas às curriculares	9
1.1.4. A Legislação que fundamenta a existência das Actividades de Complemento Curricular (Despacho nº 141/ME/90)	10
1.1.5. A dimensão individual – pensar o aluno como pessoa	11
1.1.6. Mais recentemente o Despacho nº 16795/2005	12
1.2. Educação Pré-Escolar em Portugal	13
1.3. As Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar e a Teoria das Inteligências Múltiplas	14
1.3.1. Relação entre Orientações Curriculares e Teoria das Inteligências Múltiplas	17
Capítulo II – Avaliação do potencial em crianças em idade pré-escolar a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas	20
2.1. O que é a Inteligência?	20
2.2. A necessidade da existência da Teoria das Inteligências Múltiplas	21
2.3. A Teoria das Inteligências Múltiplas	24
2.4. As Inteligências Múltiplas	25
2.4.1. A Inteligência Musical	25
2.4.2. A Inteligência Corporal-Cinestésica	25
2.4.3. Inteligência Lógico-Matemática	26
2.4.4. Inteligência Linguística	26
2.4.5. Inteligência Visuo-Espacial	26
2.4.6. Inteligência Interpessoal	27
2.4.7. Inteligência Intrapessoal	27
2.4.8. Inteligência Naturalista	27
2.4.9. Inteligência Existencial	28
2.4.10. Inteligência Emocional	28



2.5. Avaliação do potencial em crianças em idade pré-escolar	31
2.5.1. Os projectos de trabalho e o modelo Spectrum	32
2.5.2. A avaliação de Spectrum	33
2.5.3. Avaliação Tradicional versus Avaliação Dinâmica	34
2.5.4. Avaliação Dinâmica	35
II Parte Estudo empírico	38
Capítulo III – Estudo de caracterização do potencial em crianças em idade pré-escolar em Meio Urbano/Meio Rural	39
3.1. - Opções metodológicas	39
3.2. Caracterização do contexto	40
3.2.1. O Distrito de Évora	40
3.2.2. O Concelho de Évora	40
3.2.3. A Educação pré-escolar no Concelho de Évora	41
3.2.4. Caracterização do Externato Infanta D. Maria	43
3.2.5. O Concelho de Viana do Alentejo	45
3.2.6. A Freguesia de Aguiar	46
3.2.7. O Jardim de Infância de Aguiar	47
3.3. - Enquadramento das questões, objectivos e hipóteses de investigação	48
3.3.1. Questões de investigação	49
3.3.2. Objectivos de investigação	49
3.3.2.1. Objectivo geral	49
3.3.2.2. Objectivos específicos	49
3.3.3. Enunciação de hipóteses	50
3.4. Contexto do estudo, população e amostra	51
3.4.1. Constituição da Amostra	51
3.5. Procedimentos	57
3.6. Instrumentos	57
3.6.1. Domínio da Inteligência Corporal-Cinestésica	57
3.6.2. Domínio da Inteligência Linguística	58
3.6.3. Domínio da Inteligência Lógico-Matemática	58
3.6.4. Domínio da Inteligência Naturalista	59
3.6.5. Domínio da Inteligência Interpessoal	59
3.6.6. Domínio da Inteligência Intrapessoal	59
3.6.7. Domínio da Inteligência Visuo-Espacial	60
3.6.8. Domínio da Inteligência Musical	60



3.6.9. Questionários	60
3.7. Cuidados Éticos	61
3.8. Análise descritiva dos resultados	62
3.9. Análise e discussão dos resultados	67
Conclusão	76
Referências Bibliográficas	125

INDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Estatística descritiva do número de crianças que frequentam o pré-escolar (rede pública) no concelho de Évora	41
Quadro 2 – Estatística descritiva do número de crianças que frequentam o pré-escolar (rede IPSS) no concelho de Évora	42
Quadro 3 – Estatística descritiva do número de crianças que frequentam o pré-escolar (rede particular e cooperativa) no concelho de Évora	43
Quadro 4 – Amostra – Crianças / meio	51
Quadro 5 – Estatística Descritiva – Idade / Meio	52
Quadro 6 – Estatística Descritiva – Média de Idades / Meio	52
Quadro 7 – Distribuição por Género / Meio	52
Quadro 8 – Habilitações Literárias dos Pais	53
Quadro 9 – Profissão do Pai / Meio	55
Quadro 10 – Profissão da Mãe / Meio	56
Quadro 11 – Correlação entre os resultados obtidos nas Inteligências Múltiplas e os resultados dos questionários BarOn (pais e educadora)	68
Quadro 12 – Correlação entre os resultados obtidos nas Inteligências Múltiplas e as profissões e habilitações literárias dos pais	69
Quadro 13 – Estatística descritiva (Min, Max, M e DP) nas IL, ILM, ICC, IVE, IM e IN vs Meio	71
Quadro 14.1. – Estatística descritiva de MU (Min, Max, M e DP) nas IL, ILM, ICC, IVE, IM, IN, IINTER e IINTRA vs AEC	72
Quadro 14.2. – Estatística descritiva de MUR (Min,Max,M e DP) nas IL, ILM, ICC, IVE, IM, IN, IINTER e IINTRA vs AEC	73



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparação Geral - MU vs MR	62
Gráfico 2 – Comparação IL - Meio vs Idade	63
Gráfico 3 – Comparação ILM vs Meio vs Idade	64
Gráfico 4 – Comparação ICC vs Meio vs Idade	64
Gráfico 5 – Comparação IVE vs Meio vs Idade	65
Gráfico 6 – Comparação IM vs Meio vs Idade	65
Gráfico 7 – Comparação IN vs Meio vs Idade	66
Gráfico 8 – Comparação IINTER vs Meio vs Idade	66
Gráfico 9 – Comparação IINTRA vs Meio vs Idade	67

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização ao Agrupamento de escolas de Viana do Alentejo	80
Anexo 2 – Carta de autorização aos pais e encarregados de educação	81
Anexo 3 – Pedido de autorização à Directora do Externato Infanta D. Maria	82
Anexo 4 – Descrição da actividade para avaliar o potencial das crianças ao nível da Inteligência Corporal-Cinestésica	83
Anexo 5 – Fichas de observação e registo da inteligência Corporal-Cinestésica	85
Anexo 6 – Descrição da actividade para avaliar o potencial das crianças ao nível da Inteligência Linguística.	88
Anexo 7 – Ficha de observação e registo da actividade de Inteligência Linguística	89
Anexo 8 – Descrição da actividade para avaliar o potencial ao nível da Inteligência Lógico-Matemática	90
Anexo 9 – Grelhas de observação e registo da Inteligência Lógico-Matemática	92
Anexo 10 – Grelha de observação e registo da actividade da Inteligência Naturalista	95
Anexo 11 – Critérios de avaliação da Inteligência Naturalista	96
Anexo 12 – Ficha de registo da Inteligência Interpessoal	97
Anexo 13 – Cartões Evhacospi, para avaliação e registo da Inteligência Interpessoal	98
Anexo 14 – Avaliação das respostas dadas nos TCS (Testes de Competência Situacional)	100
Anexo 15 – Actividades de avaliação da Inteligência Visuo-Espacial	101
Anexo 16 – Critérios de avaliação da Inteligência Visuo-Espacial	103
Anexo 17 – Fichas de observação e registo da inteligência musical	109
Anexo 18 – Testes de Competências situacionais - Professores	112
Anexo 19 – Questionário de Inteligência Emocional Bar-On Educador	116
Anexo 20 – Questionário de Interesses e Competências - Pais	118
Anexo 21 – Teste de Competências Situacionais - Pais	121
Anexo 22 – Questionário de Inteligência Emocional Bar-On – Pais	123

Introdução

A educação pré-escolar assume cada vez mais um papel fundamental no desenvolvimento harmonioso das crianças, sendo que nos últimos anos lhe foi dada maior importância, tanto pelos pais das crianças, que estão a começar a ver de outra forma a educação pré-escolar como pelos governantes do nosso país, que estão a começar a legislar no sentido de torná-la obrigatória e gratuita.

Hoje em dia, dadas as grandes alterações que se verificaram na sociedade portuguesa nos últimos anos, em que ambos os membros dos casais trabalham fora de casa e em que muitas famílias se deslocaram para longe do sítio onde nasceram, existe uma maior necessidade de recorrer às Creches e Jardins de Infância, não só no sentido de ter onde deixar as crianças, como também na procura de obter respostas de qualidade no que respeita ao desenvolvimento das mesmas.

Assiste-se também nos últimos tempos a uma nova realidade, principalmente nas cidades, em que as crianças depois de saírem do jardim de infância ou da escola têm ainda uma série de outras actividades denominadas de extracurriculares. Este é um dos temas que nos levou à elaboração desta dissertação, o saber até que ponto estas actividades são realmente importantes e benéficas para as crianças e em que medida podem contribuir para o desenvolvimento do potencial das mesmas.

Outra questão que nos pareceu pertinente é perceber as diferenças de interesse e de acesso a este tipo de actividades, nomeadamente entre o meio urbano (neste caso cidade de Évora) e o meio rural (aldeia de Aguiar). Sabendo de antemão que a igualdade de oportunidades no que se refere a este tipo de actividades não existe. Pois na cidade existe um leque de oferta muito variado (que vai desde a natação, o ballet e outras formas de dança, futebol e outros desportos com bola, artes marciais diversas, ensino de línguas estrangeiras, música e outras) e que podem acontecer em locais próprios ou mesmo nos jardins de infância, enquanto na aldeia não existe nenhuma actividade deste tipo, nem dentro nem fora do jardim de infância, a única criança da nossa amostra rural que tinha actividades extracurriculares, tinha ballet e tinha que se deslocar a Évora para esse efeito.

De forma a tentarmos verificar se realmente existem diferenças ao nível do desenvolvimento potencial entre os dois grupos de crianças de idade pré-escolar (o de meio urbano e o de meio rural), baseamos a nossa investigação/acção na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Adaptámos as actividades do Modelo de

Avaliação Dinâmica *Spectrum* à faixa etária deste estudo. Posteriormente todas as actividades de avaliação das inteligências múltiplas (inteligência linguística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, visuo-espacial, musical e naturalista), foram aplicadas a todas as crianças dos dois grupos.

No sentido de podermos avaliar também a inteligência social (intrapessoal e interpessoal), utilizámos testes de competências situacionais – TCS.

Para que a investigação cumprisse o objectivo de avaliação ecológica e sistémica e para que pudéssemos saber quais as percepções dos pais e das educadoras acerca das competências das crianças, elaborámos um questionário de interesses e competências que distribuímos aos pais bem como o teste de competência Situacional – Pais (TCS-P - A. A. Candeias, 2005) e o Inventário de Quociente Emocional: Versão para crianças e Jovens (Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version), adaptado a pais (Bar-On 2004).

A avaliação das competências das crianças ao nível das diferentes inteligências foi feita a partir da adaptação de grelhas do Modelo de Avaliação Dinâmica *Spectrum*, que nos pareceu o mais adequado à avaliação do ensino pré-escolar. Pois, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), avaliar implica tomar consciência da acção para que esta possa ser adequada ao processo educativo e às necessidades das crianças e do grupo. A avaliação é uma actividade educativa, sobre a qual o educador deve reflectir de forma a proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas e transversais.

O nosso trabalho encontra-se dividido em duas partes, uma primeira de Estudo Teórico, que tem dois capítulos, onde apresentamos uma revisão da literatura sobre a temática da educação pré-escolar, da teoria das inteligências múltiplas e da avaliação dinâmica e funcional e uma segunda parte, denominada de Estudo Empírico, composta pelo capítulo III – Estudo de caracterização do potencial em crianças em idade pré-escolar em meio urbano/meio rural, em que se faz uma breve caracterização quer dos meios quer da população que compõem a nossa amostra, quer ainda das estratégias e metodologias utilizadas e a análise dos resultados obtidos. Apresentamos também a discussão dos resultados de acordo com as hipóteses que formulámos e tecemos as implicações dos resultados obtidos, de acordo com cada uma das quatro hipóteses.



A finalizar apresentamos as conclusões, as pistas para o futuro e as implicações deste estudo para a compreensão dos efeitos do meio urbano/rural no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, relacionadas também com a frequência de actividades extracurriculares. Pois, na sociedade actual, este tipo de actividades desempenham um papel cada vez mais importante, não só em termos de *status* social, mas também como promotoras de um desenvolvimento mais completo, abrangendo uma maior diversidade de áreas e sendo já colocadas gratuitamente à disposição dos pais no 1º ciclo (Despacho nº 16795/2005).



I PARTE

Estudo Teórico

Capítulo I – Educação Pré-Escolar, Orientações Curriculares e Inteligências Múltiplas

1.1. Educação na Infância – suas dimensões e funções

Salvador, Mestres, Goñi e Gallart (1999), referem que os conteúdos que trabalham abrangem tanto as funções atribuídas à família, como o impacto das ideias dos pais sobre o desenvolvimento e a educação dos seus filhos, como ainda as experiências educativas que os pais oferecem aos seus filhos. Sendo que a definição de família e suas funções depende da oportunidade que se dá aos seus membros para se desenvolverem e aprenderem e está condicionada aos valores culturais e sociais da comunidade onde esta se encontra inserida.

Segundo os mesmos autores, essas diferenças podem verificar-se em vários aspectos, tais como a linguagem utilizada para comunicar com a criança, bem como a presença destas na vida adulta, do conhecimento que as crianças podem ir construindo acerca da vida adulta. No contexto actual da sociedade em que vivemos, a maioria das crianças têm poucas oportunidades de participar em actividades domésticas quotidianas, desconhecem inúmeras coisas acerca do trabalho dos seus pais e têm muito poucas oportunidades de participar no mundo dos adultos, dispondo de um mundo só seu, o mundo dos brinquedos, da escolas e das outras crianças. Ao contrário, quando as crianças se encontram imersas no mundo dos adultos, é normal que progressivamente sejam parte activa daquilo que os seus pais ou familiares façam. Salvador (1999), refere-se como exemplo às crianças Maias, que desde muito cedo que observavam as suas mães a fazerem pães para o jantar, recebendo posteriormente um pouco de massa para que pudessem amassar sozinhas, sendo que por volta dos 5/6 anos as crianças já conseguiam preparar esse alimento sozinhas.

A conclusão que os autores tiraram daqui é de que seja qual for o modelo, a criança participa nas actividades que a sociedade lhe prepara, de modo a que se torne um membro activo. Tendo em conta que muitas vezes, algumas das funções da família, (tais como cuidar das crianças pequenas ou dos idosos), são actualmente assumidas por instituições sociais, principalmente devido à grande mudança ocorrida na estrutura tópica da família nuclear, que hoje em dia não se ajusta a algumas unidades familiares. As mudanças na maneira de viver, a incorporação da mulher no mercado de trabalho, os divórcios, o estado de mãe solteira, os casais formados por elementos do mesmo sexo, têm contribuído para uma grande transformação da família nuclear.

1.1.1. A educação na escola como complemento da educação na família

Na perspectiva de complementar a actividade da família devemos ter em conta o descrito por Vilhena e Silva (2002), acerca do complemento curricular (Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), que influenciou a proposta, muitas vezes conjunta, de actividades extracurriculares entre o pré-escolar e o primeiro ciclo.

Este tipo de actividades, são definidas no anexo ao Despacho nº 141/ME/90, de 1 de Setembro, como “um conjunto de actividades não curriculares que se desenvolvem, predominantemente, para além do tempo lectivo dos alunos e que, sendo de frequência facultativa, têm uma natureza eminentemente lúdica, cultural e formativa.” (in Vilhena, 2002, p. 31)

A animação sócio-educativa, bem como as actividades não curriculares acima referidas, têm predominantemente uma função social de apoio à família. Este tipo de actividades são de carácter facultativo, escolhidas livremente pelas crianças e/ou pais e têm uma periodicidade própria, não se realizando todos os dias. Nos estabelecimentos de ensino pré-escolar é importante que estas actividades estejam ao alcance de todas as crianças, pelo que deverão ser gratuitas.

“A organização e disponibilização deste tipo de actividades deve merecer uma cuidadosa reflexão, tendo em conta o contexto, os interesses das crianças, as possibilidades existentes em cada comunidade e as opiniões dos pais. Cabe ao educador alertar os pais para que não tenham tendência a multiplicar este tipo de actividades, colaborando com eles para que as crianças sejam consultadas na decisão.” (in Vilhena, 2002, p. 32)

Salvador (1999), fazem referência ao trabalho realizado por Howard Gardner, em que são destacadas as aprendizagens realizadas pelas crianças nos primeiros anos de vida, que são consideradas fundamentais para as suas aprendizagens futuras. Nesta fase, as crianças aprendem muito através do jogo simbólico, pelo que o autor vê no jogo simbólico uma forma de meta-apresentação, porque prevê a capacidade de imaginar um sentido diferente para determinada situação ou problema, mas sem nunca deixar de saber qual é o seu sentido convencional.

No mesmo contexto, Salvador (1999), referem que as aprendizagens quotidianas que as crianças fazem no seio da família lhes proporcionam experiências fortemente marcadas pelos sentimentos e pelas emoções. Assim sendo, o que se estimula não é apenas um conjunto de conhecimentos sobre o mundo e sobre a forma de se ter acesso a ele, mas também uma representação sobre os outros e sobre si mesmo.

Afirmando então os autores que por meio das experiências e em conjunto com os outros, nos tornamos pessoas únicas e irrepetíveis dentro dos grupos sociais aos quais pertencemos.

Salvador (1999), referem que deve ficar bem claro que a escola e a família são contextos diferentes e que nesses contextos as crianças deverão encontrar coisas, pessoas e relações diversas. No que se refere à escola, hoje em dia, educar não se reduz a instruir, aposta-se na formação integral, que englobe todas as capacidades da pessoa, estimulando todas as áreas de desenvolvimento. Uma condição essencial para a partilha da tarefa educativa está no conhecimento e no respeito mútuo entre família e escola, no que se refere ao papel educativo de cada contexto.

Por vezes, o que é ensinado e aprendido na família não é tido em conta na escola, também não se considerando que cada família e cada aluno, são diferentes e que as aprendizagens construídas na escola serão feitas sobre diferentes bases, anteriormente construídas. Por isso torna-se necessário conhecer as experiências educativas que as várias famílias proporcionam aos seus educandos, de forma a poderem estabelecer-se acordos comuns que favoreçam o harmonioso desenvolvimento das crianças.

Salvador (1999), dizem que a escola deverá adaptar-se ao avanço científico e tecnológico, afim de poder realizar a sua missão da melhor maneira. Actualmente os meios de comunicação de massas são uma característica da cultura, pelo que “também devem ir à escola”, aproveitando o seu potencial para contribuir para que os alunos se tornem usuários críticos desses meios.

1.1.2. A utilização dos meios de comunicação de massas na escola

Na sequência da última afirmação do autor Salvador, acerca da importância do avanço científico e tecnológico em favor da escola e dos alunos, encontrámos um artigo na *Visual Anthropology* (2008), escrito por Gareth Davey, intitulado “*Children’s television, rádio, Internet and computer usage in a city and a village on China*”. Neste estudo pretende-se perceber quanto tempo as crianças despendem a utilizar esses meios de comunicação e se a sua utilização varia de acordo com os grupos demográficos e outros factores como a preocupação parental.

Outras pesquisas referidas por Davey (2008) têm demonstrado que ver televisão na China varia de acordo com o género e a idade, uma vez que as mulheres geralmente vêem mais televisão que os homens e as taxas aumentam com a idade. Também são

referidas diferenças geográficas, os residentes nas cidades possuem mais televisões que os rurais e a Internet são considerados um fenómeno urbano.

O controlo parental é outra influência muito importante na utilização dos meios de comunicação na China. A maior parte dos pais estabelece regras quanto ao tempo que os seus filhos passam a ver televisão. A restrição mais comum é relativamente ao conteúdo e ao tempo de visionamento, muitos pais só permitem que os filhos vejam televisão depois de terem terminado os trabalhos de casa.

Outros estudos feitos no Ocidente, referidos por Davey (2008), têm relacionado o aumento do visionamento de televisão, entre outras variáveis, a hábitos de alimentação pouco saudáveis que podem levar à obesidade.

O estudo de Davey (2008), comparou a utilização dos meios de comunicação pelas crianças nas zonas rurais e urbanas e percebeu a influência de outros factores nesse comportamento. O estudo foi conduzido em Fevereiro de 2006 e foi elaborado um questionário em que as questões exploravam o número de horas passadas pelas crianças na utilização dos meios de comunicação, durante uma semana de Fevereiro. Os professores de duas escolas do ensino básico distribuíram os questionários às crianças. Uma das escolas estava localizada numa cidade do sul da China, enquanto a outra se localizava numa vila rural. Todas as crianças tinham idades entre os 13 e os 15.

Uma grande proporção de crianças da amostra urbana referiu que tinha utilizado os meios de comunicação na semana anterior e tinham passado quantidades de tempo consideráveis a fazê-lo. Para além disso a análise de regressão múltipla mostrou que o local de residência era o factor de influência mais significativo na utilização desses meios. Estes resultados demonstraram que existe diferença entre os meios urbano e rural na utilização dos meios de comunicação (televisão, Internet, rádio, jogos de computador). Esta diferença poderá ser explicada pelas desigualdades regionais, factores sócio-económicos, pois o rendimento *per capita* das famílias rurais é em média 5 vezes inferior ao das famílias urbanas.

Os valores tradicionais também podem explicar essas diferenças, pois as famílias rurais dão maior ênfase à cultura tradicional, enquanto os habitantes das cidades estão mais abertos a influências modernas, tais como a Internet. Também os baixos níveis de escolarização das populações rurais poderão explicar que eles não saibam como utilizar determinados tipos de meios de comunicação.

Metade da amostra urbana e um quarto da amostra rural declararam que os seus pais demonstram preocupação acerca da quantidade de televisão que estes vêem. A

reduzida preocupação parental nas zonas rurais pode explicar porque é que um largo número de crianças nesta área tem televisão no quarto e faz as refeições enquanto vê televisão.

Davey (2008), refere ainda que seria interessante compreender como a demografia interage com outros aspectos do comportamento, pois embora a utilização da televisão seja prognosticada em parte pelo local de residência e pela preocupação parental, o modelo de regressão estima 11% de variação, o que significa que haverá outros factores de influência.

1.1.3. As actividades periféricas às curriculares

Vilhena (1999), afirma que professores e alunos, insatisfeitos com o seu papel de meros instrumentos de transmissão do conhecimento, numa dimensão meramente instrucional, refugiam-se no espaço periférico das actividades não lectivas, onde se podem concretizar sonhos, desenvolver interesses e criar novas formas de relação. Patrício (1994), referido por Vilhena (1999), fala sobre o nascimento de uma nova atitude perante a vivência da escola, uma atitude mais calorosa, mais alegre, mais motivante. Tal como a escola passou a ter duas faces, alguns professores passaram também a ter dois lados, um mais oficial e outro mais clandestino, de amigo, colaborador.

Vilhena (1999), afirma que com o surgimento destas actividades, começou a existir um clima mais motivador na escola, com o desenvolvimento de novas atitudes, tanto nos professores como nos alunos.

Durante muitos anos a escola esteve muito isolada face à realidade, restringindo-se à instrução, descurando as dimensões social e pessoal.

Foi impotente na resolução de problemas advindos da heterogeneidade da população estudantil, separando o mundo académico do mundo real. Com a emergência das actividades extracurriculares ou de complemento curricular, assiste-se à emergência de um movimento no sentido de uma reorganização curricular, indo ao encontro de um projecto há muito sonhado o da Escola Cultural.

A instituição escolar passa assim a poder integrar legalmente, na sua organização curricular as actividades não lectivas. Professores e alunos, conquistam finalmente o direito a um espaço que até aqui vivia apenas das boas intenções e sacrifícios pessoais.

Se até aqui a escola era caracterizada por ser uma instituição fechada, que rejeitava a transformação ou a inovação, a partir do momento em que se oficializaram as

actividades de complemento curricular, assiste-se a uma mudança de atitude por parte da Escola, uma nova forma de ver, compreender e agir, que vai dar origem a profundas e inovadoras mudanças, tanto ao nível das actividades não curriculares, como das curriculares.

Vilhena (1999), afirma que com o alargamento do conceito de currículo, que se reflecte na organização curricular, esta nova Escola passa pela dinâmica articulação de três dimensões: a dimensão curricular, que se baseia na transmissão do saber constituído; a dimensão extracurricular, constituída pelas actividades de extensão, com um sentido mais cultural e a dimensão interactiva, de articulação e ligação entre as duas primeiras.

1.1.4. A Legislação que fundamenta a existência das Actividades de Complemento Curricular (Despacho nº 141/ME/90)

Apesar da Comissão de Reforma do Sistema Educativo ter justificado a promoção das Actividades de Complemento Curricular, Vilhena (1999), constata que elas são frequentemente alvo de opiniões contraditórias.

Na sequência do Despacho nº 141/ME/90, é delineada a natureza das actividades de complemento curricular, que no artigo 2º, alínea 1) é definida como eminentemente lúdica, cultural e formativa. O artigo 2º, alínea 2) refere-se a estas actividades como essencialmente de carácter desportivo, artístico, tecnológico, pluridimensional, de solidariedade e voluntariado, de ligação da escola com o meio, de desenvolvimento da dimensão europeia na educação.

Vilhena (1999), baseando-se na Comissão de Reforma do Sistema Educativo, refere que a Escola para ser cultural/pluridimensional, tem que se tornar um espaço de formação, que promova o desenvolvimento global do aluno, um espaço de convívio, responsável pela formação cívica, social, mas que seja também um espaço aberto à realidade envolvente.

Vilhena (1999), refere ainda que as actividades extracurriculares devem ser cuidadosa e rigorosamente planificadas e apresentadas de forma estruturada, rejeitando a ideia de que estas actividades sejam desorganizadas, pois têm também uma finalidade formativa.

A mesma autora diz-nos que é com as dimensões lectiva e extra-lectiva que se vão conseguir operacionalizar horizontal e verticalmente os objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo, como a globalização da acção educativa, a flexibilidade curricular e a integração das actividades extracurriculares.

Vilhena (1999), refere que se tem vindo a assistir ao delegar para este tipo de actividades de alguns dos objectivos do domínio cognitivo, como ainda à operacionalização de objectivos curriculares de domínio afectivo. Pois apesar de estarem explícitos nos programas curriculares, é nas actividades de complemento curricular que estes conteúdos se tornam mais vivos e enriquecidos, consolidando assim o que já foi adquirido e acrescentando o que falta. Assim sendo, não se pode negar que este tipo de actividades se destinam a complementar a função social da escola, ao colaborarem na construção participada e colectiva de projectos comuns.

1.1.5. A dimensão individual – pensar o aluno como pessoa

Vilhena (1999), fala-nos da necessidade de auxiliar o aluno no desenvolvimento do seu projecto pessoal, através da promoção de um ensino mais individualizado, no sentido do seu enriquecimento global, da sua formação pessoal e social. Assim sendo poderá dizer-se que as Actividades de Complemento Curricular se destinam a complementar o processo de construção pessoal do aluno.

Vilhena (1999), refere que apesar de não estar prevista uma planificação com objectivos delineados, de se verificar a ausência de currículo, ou directrizes programáticas para as actividades de complemento curricular, isso não significa a ausência de um projecto planificado e partilhado, tendo como base a interacção didáctica, as vivências de professores e alunos.

Com a institucionalização das Actividades de Complemento Curricular, pode falar-se em mudança, dando representatividade a um espaço de liberdade, onde progressivamente se vai alcançando o equilíbrio, através da crescente motivação e interesse. Assim, a escola adquire a possibilidade crítica e reflexiva de fazer interagir todas as estruturas que a constituem (curriculares e extracurriculares) e de progressivamente conseguir atrair os alunos mais reticentes.

Justificada a necessidade e pertinência do dispositivo educativo não curricular, Vilhena (1999), refere que as Actividades de Complemento Curricular, permitem aos alunos uma maior proximidade em relação aos professores, embora sempre vendo este como detentor de saber.

Este tipo de actividades acaba por promover também maior autonomia aos alunos, na medida em que estes acabam por gerir as suas tarefas e as suas opções, procurando soluções para vencer as suas dificuldades, iniciando um processo de autoformação.

Contribuindo assim para melhorar a auto-imagem do aluno, valorizando as suas ideias e opiniões.

Estas actividades contribuem também para facilitar a inter-relação de cooperação com os colegas, sendo assim facilitador da convivência e da aprendizagem social.

As Actividades de Complemento Curricular, permitem também ao aluno integrar-se na dinamização do espaço escolar, através da participação por exemplo em projectos de integração comunitária.

Este tipo de actividades afirmam-se também como complemento da componente curricular, através da integração de outros saberes e da utilização das novas tecnologias, colmatando as lacunas da falta de currículo.

Com estas actividades, pode também estimular-se a expressão da espontaneidade, criatividade e do imaginário dos alunos. Tendo em conta o seu carácter mais lúdico, estas actividades decorrem numa atmosfera mais informal, o que permite maior expressão de atitudes de satisfação em relação à escola e ao sucesso educativo.

1.1.6. Mais recentemente o Despacho nº 16795/2005

O Despacho nº 16795/2005 surge pela considerada a importância do desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular ou outras actividades extra-curriculares, traduzidas, por exemplo, na aquisição de competências desportivas, musicais, língua estrangeira, informáticas, entre outras, para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o seu sucesso escolar futuro.

Considera também fundamental a necessidade de consolidar a dinâmica dos agrupamentos de escolas tirando pleno partido da possibilidade de gestão flexível dos recursos humanos e das infra-estruturas disponíveis, proporcionando melhores condições de integração dos alunos.

O importante papel que as autarquias e as associações de pais desempenham ao nível da promoção e organização de actividades de enriquecimento curricular é também referido no Despacho.

Por último, é considerada a necessidade de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias.

O presente despacho aplica-se aos estabelecimentos de educação e ensino público onde funcione a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, definindo as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos.

Os estabelecimentos de educação pré-escolar e curriculares no 1º ciclo do ensino básico, devem manter-se obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas e 30

minutos e no mínimo oito horas diárias, com vista à oferta de actividades de animação e de apoio às famílias, bem como de enriquecimento curricular ou outras actividades extra-curriculares, de frequência facultativa por parte das crianças e alunos interessados.

As actividades acima referidas podem incidir nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de estudo acompanhado, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, bem como a iniciação de uma língua estrangeira.

1.2. Educação Pré-Escolar em Portugal

No livro do Ministério da Educação (2000) é feita uma retrospectiva global sobre o aparecimento da educação pré-escolar em Portugal. A Educação pré-escolar surge em Portugal no século XIX, estando o seu aparecimento directamente ligado à conjectura da época, nomeadamente à afirmação da classe média que começa a ser mais influente na sociedade e mais educada, sendo portadora de novos valores, tanto no que respeita à educação das crianças, como dos cidadãos. Em paralelo, dá-se o processo de industrialização no país, em que as populações se movimentam para as zonas urbanas e as mulheres acedem ao mundo do trabalho. A partir daqui dão-se notáveis alterações na estrutura e no funcionamento da família.

Este tipo de situação torna-se mais acentuada no século XX, em que se observa um crescimento das zonas urbanas e suburbanas do país e uma maior participação das mulheres no mercado de trabalho, contribuindo assim para uma maior procura e reconhecimento da educação pré-escolar.

Contudo, é após a implementação da República em 1910 que a educação pré-escolar adquire o estatuto de sistema oficial de ensino, sendo criada a rede privada de Jardins Escola João de Deus, em 1911. Paralelamente, o Partido Republicano Português cria oficialmente o ensino infantil que se destinava a crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos. Em 1919, com a reforma do ensino por parte do Ministério da Educação, a educação infantil passa a integrar o ensino primário oficial.

No final dos anos 60, no âmbito do então Ministério da Saúde e Assistência, são criadas as Creches e Jardins de Infância, tentando responder às mudanças sociais ocorridas no país. Estes serviços destinavam-se à 1ª e 2ª infância, com o objectivo de substituir a família durante os horários de trabalho desta.

Em 1973, na fase marcelista, assiste-se a uma maior abertura do regime em relação à Reforma do Sistema Educativo, dando surgimento às Escolas Normais de Educadores de Infância, que se dedicam a formar educadores. Em 1978 iniciam funções os primeiros Jardins de Infância oficiais do Ministério da Educação.

E 1995, o Ministério da Educação desenvolveu um *Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar*, cujo objectivo era garantir o acesso de um maior número de crianças aos estabelecimentos de educação pré-escolar. Este plano consistia em acções conjuntas com autarquias, entidades privadas e de solidariedade social, em que o governo assumia o papel de orientador e regulador. Estabeleceram-se contratos-programa com municípios e entidades privadas e estabeleceram-se modelos de organização em estreita ligação com os ciclos da educação básica, com um único objectivo expandir e desenvolver a rede de educação pré-escolar.

Actualmente foi revogada da *Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto*, que estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. No artigo 4º, o ponto 1 prevê que a educação pré-escolar seja universal para todas as crianças, a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade. No ponto 2, a universalidade prevista no número anterior implica, que o Estado deva garantir a existência de uma rede de pré-escolar que permita a inscrição de todas as crianças por ela abrangidas e que assegure essa frequência em regime de gratuidade da componente educativa.

1.3. As Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar e a Teoria das Inteligências Múltiplas

A publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar pelo Gedepe (1997), pretende estabelecer uma referência comum a todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destina-se à organização da componente educativa, bem como contribuir para promover uma melhoria da qualidade deste grau de ensino, constituindo um quadro de referência para todos os educadores que se organiza em três partes:

- 1- Princípio geral e objectivos pedagógicos enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar;
- 2- Fundamento e organização das Orientações Curriculares;

3- Orientações gerais para o educador.

A Lei Quadro da Educação Pré-escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”(in O.C. p15)

No mesmo documento Gedepe (1997), aparece o conceito de “escola inclusiva”, em que se propõe que o planeamento das actividades seja feito em função do grupo, mas que possa ser adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de forma a estabelecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Cabe ao educador saber observar cada criança, para que possa ter um conhecimento global da sua evolução e das suas necessidades, podendo assim planear o processo educativo baseado nos conhecimentos que tem do grupo, mas também nos conhecimentos individuais de cada criança. Posteriormente há que agir concretizando na acção as suas intenções educativas. Depois há que avaliar o processo e os seus efeitos e por fim comunicar, partilhar os conhecimentos que se adquiriram.

As áreas de Conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares são: **área de formação pessoal e social**, que é considerada uma área transversal, uma vez que todas as componentes curriculares devem contribuir para a promoção de atitudes e valores que permitam aos alunos tornarem-se cidadãos solidários e conscientes, capazes de resolver os seus problemas.

Esta área é de extrema importância, uma vez que o ser humano se constrói em interacção social, sendo nos contextos sociais em que vive, nas relações e interacções com os outros, que a criança vai construindo as referências que lhe permitem compreender o que está certo e o que está errado, o que pode e o que não pode fazer, os seus direitos e deveres. A Formação pessoal e social é muito importante uma vez que o ser humano se constrói em interacção social, tanto nos contextos sociais onde vive, como nas relações e interacções que estabelece com os outros, tanto crianças como adultos.

“O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima.” (in O. C. p 52)

A área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, nomeadamente nos domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical.

Esta é a única área que engloba vários domínios, os quais os estão relacionados entre si, pois todos se referem à aquisição de códigos e à aprendizagem, requisitos fundamentais para que a criança possa representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia. Por tudo isto esta é considerada uma área básica de conteúdos, pois incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem.

No domínio da **expressão motora** a criança vai progressivamente descobrindo e dominando o seu corpo, através da execução de exercícios de motricidade global e também de motricidade fina.

A **expressão dramática** é mais um meio de a criança se descobrir a si e aos outros, de se apropriar de situações sociais, afirmando-se na relação com os outros.

As actividades de **expressão plástica** devem ser da iniciativa da criança e servem para estas exteriorizarem as imagens que interiormente construíram. Estes contactos que as crianças estabelecem com a pintura, a escultura e as outras formas de expressão plástica constituem momentos óptimos de acesso à arte e à cultura, ampliando assim a sua visão do mundo e desenvolvendo o seu sentido estético.

As actividades de **expressão musical** são mais ao nível da exploração de sons e ritmos que as crianças produzem e vão explorando de forma espontânea, intensidade, altura, timbre e duração dos sons. O trabalho nesta área tem como referência o silêncio, de forma a permitir ouvir e identificar o mundo sonoro que nos rodeia.

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o desenvolvimento da linguagem oral é um dos objectivos fundamentais da educação pré-escolar, criando um clima de comunicação que permita às crianças comunicarem entre si e com os educadores, fomentando o diálogo e facilitando a expressão oral das mesmas.

No que respeita ao processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando cada vez mais próximas do modelo, não esquecendo que o desenho também é uma forma de escrita e que muitas vezes os dois meios de comunicação surgem associados e completam-se mutuamente.

Domínio da matemática, através das suas vivências diárias, as crianças vão construindo noções matemáticas, que são fundamentais para a estruturação do seu pensamento. Cabe ao educador aproveitar estas múltiplas aprendizagens matemáticas do quotidiano para apoiar o pensamento lógico-matemático, consolidando e sistematizando as noções que as crianças já têm. As noções de espaço e de tempo são também fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e também estas se constroem através de actividades espontâneas e lúdicas por parte das crianças.

A **área do conhecimento do mundo**, que tal como as anteriores é muito importante para o desenvolvimento das crianças, pois estas aprendem muito por interacção com o mundo que as rodeia. Esta área baseia-se na curiosidade natural das crianças e nos seus desejos de aprender e saber porquê, cabendo ao educador alargar essa curiosidade, dando às crianças oportunidades de contactarem com situações novas que as levem a descobrir e explorar o mundo que as rodeia.

Esta área é também encarada como uma sensibilização para as ciências, introduzindo aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano como a história, a biologia, a geografia, a sociologia, a física, ou a química e que mesmo que adequados a crianças em idade pré-escolar devem obedecer a um grande rigor científico.

A área de conhecimento do mundo deverá mobilizar e enriquecer os outros domínios, tanto ao nível da expressão e comunicação, como da linguagem ou da matemática, não esquecendo também o desenvolvimento de atitudes na relação com os outros, os cuidados consigo próprio, o respeito pelo meio ambiente e pela cultura, que se integram na área da formação pessoal e social.

1.3.1. Relação entre Orientações Curriculares e Teoria das Inteligências Múltiplas

A **área da expressão e comunicação** contemplada nas Orientações Curriculares, nomeadamente no domínio da linguagem e abordagem à escrita, pode comparar-se com a **inteligência linguística** da Teoria das Inteligências Múltiplas, tanto ao nível dos conteúdos abordados como das actividades propostas. Pois na Teoria de Gardner, também são propostas actividades linguísticas em que a criança possa usar a linguagem, quer de forma oral, quer por escrito. Armstrong (2001), refere que para as crianças de idade pré-escolar, os objectivos são a valorização das capacidades narrativas da criança, recorrendo às funções primárias da linguagem, através da

capacidade para narrar histórias ou relatar com precisão acontecimentos ou situações vividas.

Ainda na área da expressão e comunicação, mas no **domínio da matemática**, podemos encontrar semelhanças com a **inteligência lógico-matemática**, que tem que ver com a capacidade utilizar os números, tanto de forma efectiva, como através do raciocínio. Armstrong (2001), diz-nos que para crianças em idade pré-escolar esta inteligência prende-se mais com a capacidade da criança realizar pequenos cálculos e problemas numéricos, estabelecer relações entre símbolos e signos, generalizando e aplicando as regras.

O domínio da **expressão plástica** pode relacionar-se com a **inteligência visuo-espacial** esta inteligência prende-se com a capacidade de perceber com precisão o mundo e de realizar transformações sobre essas percepções. Krechevsky (2001), afirma que em relação às crianças, pretende-se valorizar a capacidade destas para representarem o mundo visual a duas ou a três dimensões. Pretende-se também aqui que as crianças melhorem as suas qualidades de desenho, tanto na representação de linhas e formas, como na decoração de trabalhos.

O domínio da **expressão musical** pode relacionar-se com a **inteligência musical**, que tem que ver com a capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais. Armstrong (2001) diz que nas crianças mais novas, os objectivos são mais virados para a capacidade destas manterem uma entoação e um tempo contínuo, numa determinada melodia.

Os domínios das **expressões motora e dramática**, estão relacionados com a **inteligência corporal cinestésica**, onde se pretende que com a perícia no uso do corpo, as crianças possam expressar ideias e sentimentos e com a facilidade em utilizar as mãos possam reproduzir ou transformar coisas. Armstrong (2001), refere que nas crianças pretende-se valorizar a capacidade destas em se moverem em sintonia com diferentes ritmos, bem como através da utilização de gestos e posturas que transmitam ideias através do movimento.

A **área da formação pessoal e social** pode relacionar-se com a **inteligência social** nas suas formas intrapessoal e interpessoal, em que, segundo Armstrong (2001), a primeira se relaciona com o autoconhecimento e a capacidade de agir de acordo com esse conhecimento e segunda se manifesta através da capacidade de perceber e fazer distinções no humor, nas intenções ou nos sentimentos das outras pessoas, o que pode incluir sensibilidade a expressões faciais, à voz, ou a gestos.

Por fim a **área de conhecimento do mundo** que se pode relacionar com a **inteligência naturalista**, pois, segundo Krechevsky (2001), ambas se manifestam na



perícia em reconhecer e classificar as diversas espécies de fauna e flora. Nas crianças, pretende-se verificar se estas conseguem estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre objectos e se colocam hipóteses baseadas nas suas observações, nomeadamente quando realizam experiências na área das ciências naturais.

Capítulo II – Avaliação do potencial em crianças em idade pré-escolar a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas

2.1. O que é a Inteligência?

Antunes (2005), refere que a palavra inteligência deriva do Latim *inter* que significa entre e *eligere* que significa escolher. O que poderá ser interpretado como a capacidade cerebral através da qual conseguimos compreender as coisas, escolhendo o melhor caminho.

O mesmo autor fundamenta que através da análise das raízes biológicas da inteligência, podemos constatar que ela é fruto de uma operação cerebral que permite ao sujeito a resolução de problemas, levando-nos a escolher qual a melhor solução.

Vendo a inteligência num sentido mais amplo, ela é o resultado de um fluxo cerebral que permite a um indivíduo escolher a melhor solução para um determinado problema, mas que passa também pela faculdade de compreender, de entre as opções, qual a melhor.

Pierre Lévy, citado por Antunes (2005), faz referência ao conceito de inteligência não como um elemento neurológico isolado, mas sim como um segmento de componentes de uma ecologia cognitiva. O que significa que o indivíduo não seria inteligente sem a sua língua, a sua herança cultural, as suas ideias, as suas crenças, a sua escrita, entre outros. Através desta associação entre as várias habilidades que compõem a inteligência e o contexto ambiental cognitivo, percebe-se que este conceito está também ligado à ideia de felicidade.

Roazzi (2007), referem que é difícil para a neurociência explicar todos os mecanismos moleculares que fundamentam os processos mentais. É muito difícil definir com exactidão uma faculdade que é composta por tantas capacidades distintas e relacionadas entre si, como é o caso da inteligência.

Os mesmos autores referem que a inteligência é uma habilidade muito complexa, envolvendo imensos factores sociais, culturais, económicos, associados também aos factores biológicos de cada indivíduo e às suas motivações.

Antunes (2005), fala da inteligência de um indivíduo como produto de uma carga genética, no entanto não considera a existência de uma única inteligência geral que possa aumentar ou estagnar, mas refere sim um múltiplo elenco de aspectos da inteligência, em que uns são mais sensíveis à modificação através de estímulos do que outros. Assim sendo o autor afirma que a inteligência humana pode aumentar,

especialmente nos primeiros anos de vida, admitindo que esse aumento obedeça às restrições genéticas de cada indivíduo.

2.2. A necessidade da existência da Teoria das Inteligências Múltiplas

Gardner (2002), critica a medição da inteligência através de um único método, os testes de QI. Muitos indivíduos envolvidos na educação do mundo inteiro, estão a chegar à mesma conclusão. Há interesse por vários programas que visam desenvolver a inteligência humana para uma cultura inteira, treinando os indivíduos em habilidades gerais tais como aprendizagem antecipatória, ajudando-os a atingir o seu desenvolvimento potencial.

“A grande interligação que desde cedo se estabelece entre os testes de inteligência e os critérios de avaliação do rendimento e aprendizagens académicos, condicionaram o desenvolvimento de modelos conceptuais e avaliativos de outras facetas da inteligência menos valorizadas nos currículos escolares, como é o caso da inteligência social e emocional.” (Candeias 2003, p 24).

No desenvolvimento infantil há os que postulam estruturas gerais da mente (como Piaget) e os que acreditam num desconectado conjunto de habilidades mentais (a escola de aprendizagem ambiental).

Gardner (2002), indica que há evidências para se acreditar na existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autónomas, as inteligências humanas. Parece cada vez mais difícil negar a convicção de que pelo menos algumas inteligências são relativamente independentes umas das outras para poderem ser modeladas e combinadas de diferentes formas, adaptadas a diferentes indivíduos e culturas.

A principal tarefa do livro *“Estruturas da Mente”* publicado em 2002 por Howard Gardner, é defender a existência de inteligências múltiplas, examinando depois as implicações educacionais da teoria. Gardner pensa ser possível identificar o perfil intelectual ou inclinação de um indivíduo em idade precoce, utilizando esses conhecimentos para aumentar as oportunidades e opções educacionais dessa pessoa, canalizando indivíduos com talentos pouco comuns para programas ou projectos especiais, sendo possível também melhorar o desempenho de indivíduos que tenham um perfil atípico ou disfuncional.

Segundo Gardner (2002), o século que se seguiu às originais suposições de Gall, testemunhou oscilações entre uma crença na localização de funções e um cepticismo sobre a relação cérebro/comportamento e isso continua a atormentar-nos hoje em dia. Gardner (2002), faz referência ao cirurgião e antropólogo francês Pierre-Paul Broca (1861) que demonstra o relacionamento entre uma determinada lesão cerebral e uma debilidade cognitiva específica.

Mas os cientistas do século XIX não foram os primeiros a tentar separar as habilidades intelectuais e humanas. Platão, Aristóteles já na Idade Média, discutiram sobre o “trivium” e o “quadrivium”, as esferas do conhecimento que toda a pessoa educada dominava.

Gardner (2002), refere os trabalhos de Alfred Binet (1907) que no início do século XX com o seu colega Theodore Simon (1907), projectaram os primeiros testes de inteligência, com o objectivo de poderem separar e classificar as crianças.

Outros trabalhos referidos por Gardner (2002), são os de Charles Spearman (1904) que acreditava na existência de um factor “G”, um factor geral de inteligência dominante, medido por cada tarefa num teste de inteligência e os de Thurstone (1947) que acreditava na existência de um conjunto de faculdades mentais primárias relativamente independentes entre si e medidas por diferentes tarefas (compreensão verbal, fluência verbal, fluência numérica, visualização espacial, memória associativa, velocidade de percepção e raciocínio). Sendo que a interpretação dos resultados é de natureza matemática e não susceptível de resultados empíricos, nenhuma das teorias foi capaz de conquistar supremacia.

Para Vygotsky (1980), também referido por Gardner (2002), os testes de inteligência falham em produzir indícios na “zona de desenvolvimento proximal ou potencial” do indivíduo.

Piaget desenvolveu uma visão radicalmente diferente e extremamente poderosa da cognição humana. Inicialmente o bebé entende o mundo através dos seus reflexos e das percepções sensoriais e das suas acções físicas sobre o mundo. Após o primeiro ano, ele chega a um conhecimento prático ou sensorio-motor, do mundo dos objectos, de como eles existem no tempo e no espaço. Posteriormente a criança começa a desenvolver acções mais interiorizadas ou operações mentais. Quando a criança consegue utilizar símbolos, pode usar várias imagens ou elementos como palavras, gestos, figuras, pode tornar-se hábil em entender vários sistemas de símbolos como a linguagem ou o desenho.

Estas capacidades de interiorização e simbolização atingem o ponto mais elevado entre os 7 e os 8 anos, quando a criança se torna capaz de realizar operações concretas. O estágio final de desenvolvimento para Piaget é no início da adolescência, quando o jovem é capaz de realizar operações formais, podendo raciocinar sobre o mundo, não apenas através de acções ou símbolos isolados, mas calculando a implicação e consequências das suas acções. O jovem atingiu então o estágio final da cognição humana adulta, sendo capaz de empregar a forma de pensamento lógico-racional.

Como refere Gardner (2002), após a teoria piagetiana surge uma outra denominada de “Psicologia do Processamento de informação” ou “Ciência cognitiva” que vem fornecer um quadro “microgenético” das etapas mentais que a criança envolve quando resolve ou falha a resolução de um problema, este processo inicia-se com informação recebida pelo olho ou pelo ouvido e só está concluído quando for emitida uma resposta pela boca ou pela mão. Ao contrário de Piaget que descreve dois ou três estágios, outros psicólogos do processamento de informação, tentam descrever todos os detalhes usados em cada etapa por determinada criança.

Como foi visto anteriormente, tanto a abordagem piagetiana como a de processamento de informação, focalizam um tipo de resolução de problemas lógico ou linguístico e todos ignoraram a biologia, todos ignoraram a criatividade.

Durante parte do século XX os filósofos focalizaram atenções nas capacidades simbólicas humanas. Segundo pensadores como Cassirer (1953-57), Susanne Langer (1942) e Alfred North Whitehead (1938), referidos por Gardner (2002), a competência dos seres humanos para uso de símbolos para a experiência e comunicação de significados é o que distingue os seres humanos dos outros organismos. O uso de símbolos foi a chave da evolução da natureza humana, dando surgimento à linguagem, arte, ciência ou mito. Deu-se uma mudança de paradigma na filosofia, o interesse da época clássica por objectos do mundo físico foi substituído pela preocupação com a mente (Hume ou Kant).

Com esta perspectiva simbólica, Gardner (2002) e os seus colegas não pretendem ignorar a teoria piagetiana clássica, focalizada apenas nos símbolos linguísticos, lógicos e numéricos, mas abranger também os sistemas musicais, corporais, espaciais e até mesmo pessoais.

Gardner (2000) faz referência a Alfred Binet (1905), quando fora procurado pelos pais das crianças da *Belle Epoque*, para que este lhes dissesse, através de algum tipo de

medida, se os seus filhos iriam ter sucesso ou não, nas escolas parisienses. Esta medida passou a ser chamada de “teste de inteligência” e de França logo começou a ser utilizada nos Estados Unidos. A partir daí o teste de “QI” pareceu o maior sucesso da psicologia.

Gardner (2000), refere também que existem outras versões mais sofisticadas dos testes de “QI”, como os Testes de Aptidão Escolar (*Scholastic Aptitude Test – SAT*). Gardner denomina esta visão unidimensional de avaliar as mentes das pessoas de “visão uniforme”, dentro de uma escola também uniforme, em que existem avaliações regulares recorrendo aos testes de QI ou SAT. Mas existe uma visão alternativa que o autor nos apresenta, que é baseada numa visão da mente radicalmente diferente, que tem por base um tipo de escola também diferente. É uma visão pluralista da mente, reconhecendo diversas facetas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm diferentes estilos cognitivos. Sendo aqui introduzido pelo autor o conceito de escola centrada no indivíduo, que considera esta visão multifacetada da inteligência.

Candeias (2003), refere que os testes de QI apenas avaliam a inteligência inerte, pelo que existe a necessidade emergente de estudar aspectos da inteligência que estão pouco valorizados, como a inteligência social e a emocional, baseando-se nas mudanças culturais, sociais, políticas, educativas e científicas que exigem um conhecimento mais aprofundado do comportamento humano em situações sociais.

Para Jencks (1972), citado por Gardner (2000), os testes de QI predizem o desempenho escolar com alguma exactidão, mas não podem prever de maneira satisfatória o desempenho futuro numa profissão. Numa visão tradicional a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos num determinado ambiente ou comunidade cultural. Por outro lado, a Teoria das Inteligências Múltiplas é elaborada à luz das origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas.

2.3. A Teoria das Inteligências Múltiplas

Candeias (2003), refere que a década de 80 do século passado, foi marcada pela expansão e implementação das abordagens cognitivista e sócio-construtivista e também por um crescente de críticas relativamente às limitações do uso e abuso dos testes de QI. Foi a partir daqui que a perspectiva multidimensional da inteligência ganhou expressão, sendo com Howard Gardner, que se conseguiram reunir todas as tendências numa teoria compreensiva, “A Teoria das Inteligências Múltiplas”, que rapidamente foi aceite.

Para Gardner (2000), a inteligência é ainda vista de forma tradicional, sendo definida como a capacidade de responder a determinados itens em testes de inteligência. Por outro lado, a Teoria das Inteligências Múltiplas vê a inteligência como a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. Esta teoria é elaborada à luz das origens biológicas, das diferentes capacidades e formas de resolver problemas.

2.4. As Inteligências Múltiplas

2.4.1. A Inteligência Musical

A inteligência musical, segundo Gardner (2000), manifesta-se mesmo antes de se saber tocar algum instrumento, ou até mesmo antes se ter tido algum ensinamento nesta área.

As crianças autistas, por exemplo, conseguem tocar maravilhosamente um instrumento musical sem saberem falar, o que demonstra a independência desta inteligência. Há algumas partes do cérebro que desempenham papéis importantes na percepção e produção musical, localizando-se caracteristicamente no hemisfério direito, embora a capacidade musical não esteja localizada numa área específica.

Segundo Armstrong (2001), esta inteligência inclui sensibilidade ao ritmo, ao tom ou melodia e está muito desenvolvida em compositores ou maestros por exemplo.

2.4.2. A Inteligência Corporal-Cinestésica

Para Gardner (2000), o controle do movimento corporal localiza-se no córtex motor, em que cada hemisfério domina os movimentos corporais no lado contra-lateral. Nos indivíduos destros, a dominância deste movimento encontra-se normalmente no hemisfério esquerdo.

O movimento corporal nas crianças passa normalmente por um programa desenvolvimental muito bem definido mas universal entre diferentes culturas. Assim sendo, Gardner afirma que o conhecimento corporal-cinestésico satisfaz muitos dos requisitos de uma inteligência.

Armstrong (2001) refere que esta inteligência inclui habilidades físicas específicas como a coordenação, equilíbrio, força, flexibilidade, velocidade e está muito presente nos atletas, dançarinos, escultores ou artesãos.

2.4.3. Inteligência Lógico-Matemática

Gardner (2000) refere que o funcionamento da inteligência lógico-matemática, juntamente com a capacidade linguística, proporciona a base principal dos testes de QI. Esta forma de inteligência foi muito investigada pelos psicólogos tradicionais e é considerada fundamental para a resolução de problemas. Há certas áreas do cérebro que são mais importantes do que outras no cálculo matemático. Armstrong (2001), diz que as áreas de base para o desenvolvimento deste tipo de inteligência encontram-se situadas no hemisfério direito, no lobo parietal esquerdo, atingindo o seu pico na adolescência e no início da idade adulta.

Gardner (2000), afirma a existência de muitas crianças prodígio nesta área, referindo que o desenvolvimento desta inteligência nas crianças está cuidadosamente documentado por Jean Piaget (1983).

2.4.4. Inteligência Linguística

Gardner (2000), refere que tal como acontece com a inteligência lógico-matemática, o chamar a capacidade linguística de inteligência, está em consenso com a psicologia tradicional.

O dom da linguagem é universal e o seu desenvolvimento nas crianças é constante em todas as culturas. Até nas populações surdas, em que a linguagem gestual não é formalmente ensinada, as crianças inventam a sua própria linguagem que utilizam. Assim se vê como uma inteligência pode funcionar independentemente de uma modalidade específica de *input* ou de um canal de *output*.

Antunes (2005) diz que a inteligência linguística se localiza do lado esquerdo do cérebro e o seu maior desenvolvimento dá-se desde o nascimento até aos 10 anos.

2.4.5. Inteligência Visuo-Espacial

Selfe (1997), citado por Gardner (2000), refere que as pesquisas do cérebro humano demonstram que o hemisfério esquerdo é o local crucial do processamento linguístico nas pessoas destros, o hemisfério direito é então o local do processamento espacial. Pelo que um dano nas regiões posteriores direitas do cérebro poderão causar prejuízos na capacidade de encontrar um caminho, de reconhecer rostos ou de observar detalhes. Estas pessoas normalmente tentam compensar as suas falhas espaciais com estratégias linguísticas.

Existem poucas crianças prodígio nesta área.

2.4.6. Inteligência Interpessoal

Ainda segundo Gardner (2000), esta inteligência baseia-se na capacidade de perceber e distinguir diferentes estados de ânimo, temperamentos, emoções e intenções nas outras pessoas.

Em estado mais avançado, esta inteligência pode permitir que um adulto perceba as intenções e os desejos das outras pessoas, mesmo que estas os tentem esconder. Esta é uma capacidade muito presente em líderes religiosos, políticos, professores, terapeutas e pais.

Todos os indícios na pesquisa do cérebro demonstram que os lobos frontais desempenham um papel preponderante no conhecimento interpessoal, sendo que um dano nesta área pode provocar profundas mudanças na personalidade.

2.4.7. Inteligência Intrapessoal

O mesmo autor, Gardner (2000), refere que a pessoa com boa inteligência intrapessoal é aquela que possui um modelo muito viável de si mesma, mas tratando-se da forma de inteligência mais privada, ela tem que ser evidenciada através da linguagem, da música e de outras formas mais expressivas de inteligência. Tal como na inteligência interpessoal, os lobos frontais são determinantes nas manifestações desta forma de inteligência.

As crianças autistas são exemplo de pessoas com a inteligência intrapessoal prejudicada, talvez por isso, estas crianças não sejam capazes de se referirem a si mesmas. Pois é com esta inteligência que nos conhecemos a nós próprios.

2.4.8. Inteligência Naturalista

Gardner (2005), refere que só após a publicação da sua teoria original em "*Estruturas da Mente*", descobriu uma oitava forma de inteligência, a Inteligência Naturalista, que está relacionada com as capacidades de discriminar o mundo natural, fazer distinções entre plantas ou animais, formações rochosas, configurações de mares, entre outras. Tal como com a inteligência corporal-cinestésica, esta forma foi essencial aos nossos antepassados, pois estes não teriam sobrevivido se não soubessem distinguir plantas

boas para comer das que não o eram, ou se não conseguissem reconhecer os animais perigosos, ou ainda distinguir terrenos ou formações rochosas.

No mundo actual existem pessoas que utilizam diariamente as suas capacidades naturalistas, pessoas que se dedicam à preparação e conservação de alimentos, à construção de barragens, à protecção do meio ambiente.

Segundo Antunes (2005), esta inteligência localiza-se do lado direito do cérebro e deve ser estimulada entre os 4 meses e os 14 anos.

2.4.9. Inteligência Existencial

Mais recentemente ainda, Gardner (2005) fala da existência de uma nona inteligência, a existencial, referindo que muitos contemporâneos especulam sobre uma “inteligência espiritual ou religiosa”. Após ter analisado a espiritualidade, Gardner conclui que esta não satisfaz os critérios de uma inteligência específica, mas talvez um dos seus componentes, o pensamento existencial satisfaça. Esta inteligência engloba capacidades humanas de formular e examinar questões acerca da existência humana tais como: “Quem somos nós? Porque estamos aqui? O que nos irá acontecer? Porque morremos?”. Certo é que em todo o mundo se colocam estas questões e através do aparecimento de vários sistemas religiosos, filosóficos, artísticos ou míticos se tentam encontrar respostas satisfatórias.

Gardner afirma que esta nona inteligência satisfaz os critérios psicológicos e biológicos de uma inteligência, pois foram desenvolvidos no nosso planeta vários sistemas simbólicos tentando encontrar respostas para as preocupações existenciais mais importantes. Existem também indivíduos que desde muito cedo se destacaram por se preocuparem com estas grandes perguntas.

Gardner apenas hesita em afirmar esta nona inteligência como certa, porque ainda não tem evidências convincentes de que o pensamento existencial ocorre em centros neurais ou cerebrais especialmente dedicados a ele.

2.4.10. Inteligência Emocional

Candeias (2003), fala-nos da inteligência emocional e da inteligência social como as formas mais amplas das inteligências intrapessoal e interpessoal respectivamente, em que na primeira aparecem desenvolvidos os aspectos internos da pessoa, tais como a habilidade para perceber e trabalhar os próprios sentimentos, sendo que na segunda

se salienta a possibilidade de recolher e perceber informações sobre os outros, acerca do seu temperamento, motivações e intenções.

A Inteligência Emocional segundo Daniel Goleman, citado por Candeias (2003), divide-se em cinco áreas principais:

- 1) Conhecer as próprias emoções, reconhecendo os sentimentos como eles acontecem;
- 2) Gerir emoções;
- 3) Auto motivar-se em função de um determinado objectivo;
- 4) Reconhecer emoções nos outros, percebendo os seus desejos e necessidades;
- 5) Gerir relações interpessoais.

Nesta perspectiva, as características intelectuais, tal como a auto-consciência emocional, combinam com as características da personalidade, tais como a auto-estima, a motivação ou o carácter e também com competências sociais.

Um estudo de Furnham e Fukumoto do Departamento de Psicologia da Universidade College London (2008), obteve respostas de 198 pais japoneses que responderam a um questionário relacionado com a estimação do seu próprio QI bem como o QI dos seus filhos, estimados por um factor g geral e inteligências múltiplas, com o objectivo de investigar a forma como os pais japoneses percebem os seus filhos como mais ou menos inteligentes do que as suas filhas.

Uma área de investigação relativamente nova no que respeita à inteligência é a investigação das próprias avaliações dos sujeitos bem como as avaliações realizadas por outros. Quase todas as investigações nesta área têm mostrado que os sujeitos do sexo masculino sobrestimam a inteligência geral comparativamente às mulheres, bem como facetas específicas das inteligências múltiplas. Furnham (2008) referem que estas evidências têm sido replicadas em estudos transculturais com dados da América à Zâmbia, tendo sido realizados poucos estudos na Ásia.

Beloff (1992), citado por Furnham (2008), argumenta que a origem das diferenças de género observadas em termos de auto e hetero medição da inteligência surgem em resultado dos processos de socialização. Assim, as raparigas são treinadas para serem modestas e os rapazes para serem orgulhosos. Há medida que crescem, estas concepções vão tendo efeito das estimativas de inteligência dos mais jovens.

Nestes estudos pragmáticos, foi também pedido aos participantes que estimassem a inteligência de familiares (pais, avós) e de terceiros (por exemplo, celebridades), revelaram resultados similares apesar de terem sido obtidas diferenças menos salientes. Ou seja, os indivíduos do sexo masculino (pais, irmãos e filhos) tendem a

ser concebidos como mais inteligentes do que os do sexo feminino (mães, irmãs e avós), mostraram que os pais avaliam os seus filhos como sendo mais brilhantes do que as suas filhas (Furnham, Hosoe, et al., 2002). Se isto for directa ou indirectamente comunicado aos filhos pode ser algo que possui consequências facilitadoras ou inibidoras particularmente para as raparigas em termos de auto-confiança, sucesso e escolhas nas disciplinas escolares.

Este estudo de Furnham (2008), tenta replicar e estender as descobertas dos estudos das estimacões parentais das suas próprias inteligências e das inteligências dos filhos. A revisão de vários estudos nesta área (Yuen & Furnham, 2005) tende a apontar para os seguintes resultados:

- Os pais avaliam a sua inteligência geral, matemática e espacial de uma forma significativamente superior às mães.
- Os pais avaliam o seu primeiro filho como mais inteligente que os restantes.
- Alguns estudos mostraram que os pais avaliam os seus filhos como mais inteligentes do que as filhas no que respeita à inteligência geral (Furnham & Valgeirsson, 2007) mas outros não confirmam isto (Kirkcaldy et al., 2007).
- Os pais avaliam o seu filho mais velho como sendo mais inteligente que eles próprios.

Em termos de resultados, Furnham (2008), refere que ao nível da auto-avaliação dos pais, verificou-se que, sem excepção, os machos auto-avaliam as suas inteligências (geral, numérica, verbal, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal) de uma forma superior às mulheres, com diferenças estatisticamente significativas para a inteligência numérica, espacial, corporal-cinestésica e intrapessoal, resultados estes que confirmam parcialmente a primeira hipótese.

As avaliações dos pais relativamente aos filhos, não mostraram efeitos significativos relativamente ao sexo dos pais, contudo verificaram-se interacções para o sexo do primeiro filho mas não para o segundo. Foram dadas avaliações mais altas para as raparigas do que para os rapazes.

Os rapazes foram avaliados como tendo uma inteligência corporal cinestésica superior à das raparigas mas uma mais baixa inteligência musical do que as mesmas.

Para as avaliações pais filhos verificaram-se interacções significativas todas elas indicando que os pais dão avaliações mais altas ao seu primeiro filho. Apenas não se verificaram interacções significativas entre as comparações entre as auto-avaliações

dos pais e as avaliações do segundo filho. Os pais avaliam somente a inteligência corporal cinestésica do segundo filho como sendo mais alta que a do primeiro filho.

A diferença dos resultados entre o primeiro e segundo filho pode ser atribuída às diferenças de idade entre as crianças, motivo pelo qual não existe suporte empírico para prever que os filhos são avaliados de forma mais alta que as filhas, particularmente na inteligência verbal, espacial e matemática.

No que respeita ao primeiro filho verificou-se que era o QI auto-estimado dos pais o único que predizia as estimativas dos pais relativamente ao seu filho (a). Estes resultados podem dever-se a um efeito de similaridade (alguns pais tendem a aumentar as avaliações e outros a diminuir-las relativamente a quem avaliam), ou a uma crença de hereditariedade (as crianças herdaram dos seus pais os níveis de inteligência) ou a ideia de primogénito.

A inteligência verbal foi um preditor significativo da inteligência geral. Para as auto-avaliações, 69% da variância nas avaliações da inteligência geral foram explicadas primeiramente pela inteligência verbal, numérica e interpessoal. Para o primeiro filho a inteligência verbal, musical e interpessoal foram preditoras significativas do g geral. Para o segundo filho as inteligências numérica, espacial, musical e corporal cinestésica foram preditoras significativas da inteligência geral.

No geral, 43% dos respondentes do questionário acreditam que os testes de QI são inúteis no contexto escolar.

2.5. Avaliação do potencial em crianças em idade pré-escolar

Vilhena (1999), refere que uma das definições mais aceites de avaliação curricular é a de Tyler (1994), que define o processo de avaliação como um processo que determina em que medida os objectivos educativos estão a ser cumpridos pelo programa do currículo.

Na perspectiva de Vilhena (1999), vários autores afirmam que a avaliação contemporânea nasce em 1967, quando, com Scriven, o mais importante deixou de ser os objectivos, para passar a ser o aluno, passando assim a avaliação a ser um modo de aprender.

Vilhena (1999), refere várias teorias que contribuíram para a perspectiva actual de avaliação curricular. Scriven e Campbell que reconheceram e aceitaram a diversidade, o que tornou necessário descrever a realidade através de múltiplas perspectivas. Stake que validou a dimensão qualitativa, como complemento da vertente quantitativa, sendo também com este autor que se começa a valorizar a comunicação e a partilha

de informações no processo educativo. Com Cronbach e Rossi, a responsabilidade da avaliação curricular passa a reflectir um colectivo que ajude nas tomadas de decisões por parte dos educadores.

Vilhena (1999), refere que Rosales (1990), considera que a avaliação cada vez mais se torna investigação, alcançando tanto mais qualidade quanto maior qualidade tiver a investigação desenvolvida. Na sequência disto, Vilhena (1999), cita Figari (1996), que diz que se o processo de avaliação se torna investigação, então deve procurar-se construir um referencial para a avaliação, que seja um processo válido para a compreensão de uma pequena parte do mundo que nos rodeia.

2.5.1. Os projectos de trabalho e o modelo Spectrum

Prieto (2007a), refere que a filosofia de Spectrum se inspira nos modelos construtivistas de Piaget, Dewey, Montessori, pois incentiva as crianças a aprenderem de acordo com as interações com o mundo físico e social. A avaliação do Spectrum recorre a actividades do quotidiano, em que as crianças têm que resolver tarefas e solucionar problemas. Este modelo inclui ainda a realização de trabalhos de projecto, fazendo investigações sobre diferentes temas, que as crianças realizam em pequenos grupos, pois para Gardner, a melhor forma de trabalhar projectos é a aprendizagem cooperativa. Com este modelo as crianças aprendem por descoberta, através do contacto com o mundo, pois a maioria das actividades são tarefas da vida real, em que as crianças tentam resolver os problemas através das suas habilidades, conhecimentos e atitudes.

Este projecto foi elaborado com um duplo objectivo, por um lado avaliar os conhecimentos, atitudes, interesses e formas de trabalho das crianças, por outro lado, elaborar um currículo cognitivo orientado que favoreça as diferentes habilidades que definem cada uma das inteligências.

Krechevsky (2001), refere que o Projecto Spectrum é um projecto que resulta de nove anos de pesquisa e desenvolvimento, baseado nas teorias de Howard Gardner e David Feldman, que têm muitos aspectos em comum, pois tanto um quanto o outro chamam a atenção para a natureza pluralista da cognição humana e ambos reconhecem a importância da interacção entre os aspectos biológicos e as oportunidades de aprendizagem numa determinada cultura. Ambos os teóricos acreditam que a cultura humana não só influencia como constrói o grau de progresso de desenvolvimento de um individuo. Finalmente, ambos referem que as pessoas

precisam de ser expostas a materiais e informações de diferentes domínios, antes que as suas capacidades potenciais cognitivas possam se adequadamente avaliadas.

Krechevsky (2001), refere que o Projecto Spectrum foi assim dividido em 3 fases distintas:

Fase I (1984/88) – O principal objectivo era desenvolver novos meios que permitissem avaliar as capacidades das crianças em idade pré-escolar. Foram então planeados uma série de materiais e actividades que permitissem identificar e avaliar uma maior diversidade de capacidades cognitivas do que as tipicamente existentes nos programas tradicionais de educação infantil.

Fase II (1988/89) – Nesta fase, os investigadores tentaram determinar se a abordagem do Spectrum poderia ser modificada de forma a identificar capacidades cognitivas em crianças em risco de fracasso escolar.

Fase III (1990/92) – Aqui os investigadores verificaram se o desempenho escolar das crianças em risco poderia vir a ser melhorado, em função de se identificarem e estimularem as suas áreas de competência.

Este tipo de investigação proporcionou aos educadores um instrumento alternativo de avaliação e uma estrutura para o enriquecimento curricular, cujo principal objectivo deve ser o de identificar e estimular a diversidade de interesses e capacidades cognitivas das crianças em idade pré-escolar.

Para Krechevsky (2001), o facto de o Spectrum reconhecer habilidades em música, ciências e outras áreas que não são normalmente valorizadas, oferece aos educadores uma forma de aumentar os sentimentos de valor das crianças e de identificar outras áreas onde estas possam demonstrar as suas competências.

Krechevsky (2001), refere que Gardner e Feldman (2001), com esta investigação, em vez de conceptualizarem a inteligência como única ou geral, optaram por explorar uma visão mais pluralista da inteligência, a qual enfatiza uma maior diversidade de habilidades e saberes.

2.5.2. A avaliação de Spectrum

Para Krechevsky (2001) e seus colaboradores, o desempenho de uma criança numa determinada actividade, pode variar em função da capacidade e do interesse desta pela área de conteúdo que está a ser trabalhada.

Os resultados das avaliações do Spectrum devem ser interpretados com precaução, pois o desempenho das crianças nas actividades deve ser considerado um reflexo da capacidade, do interesse e da experiência de um determinado ambiente num

determinado momento. Os pais não devem ser informados dos resultados reais decorrentes das actividades de Spectrum, devem saber informações dos perfis recolhidos sobre as crianças nos vários domínios.

Os perfis do Spectrum são descrições da configuração das capacidades intelectuais das crianças, com recomendações de actividades a serem realizadas em casa, na escola e na comunidade. O perfil começa por identificar as competências e os interesses da criança.

Pode também utilizar-se para avaliar o desempenho das crianças nas actividades, uma lista de verificação de estilos de trabalho, que pode ser aplicada a cada actividade e descreve a relação da criança com os materiais ou área de conteúdo.

Prieto (2007b), refere que para Gardner (1998), o mais importante é o perfil de inteligências de cada criança. A avaliação da competência cognitiva faz-se através de centros de aprendizagem, denominação dada por Gardner e seus colaboradores aos espaços organizados na sala de aula, cuja finalidade é conseguir que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades e explorem os materiais disponíveis nos oito domínios.

Krechevsky (2001), refere que os materiais do Spectrum abordam domínios onde são apresentadas experiências sociais, corporais, musicais, matemáticas, linguísticas, mecânicas e artísticas. Existe a preocupação em oferecer à criança que tem capacidades em áreas tradicionalmente não reconhecidas pela escola, uma conexão significativa com alguma área de conteúdo abordada pelas avaliações do Spectrum. Este tipo de avaliação é planeado para avaliar as próprias capacidades, usando como instrumento de avaliação o meio de um determinado domínio e não a linguagem ou a lógica.

2.5.3. Avaliação Tradicional versus Avaliação Dinâmica

Candeias (2005) refere que o insucesso na aprendizagem continua a ser um problema difícil de resolver em Portugal, principalmente nas zonas mais desfavorecidas, como é o caso do Alentejo. Esta situação condiciona o nível cultural do país, bem como o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus futuros cidadãos, pelo que se torna urgente encontrar estratégias para prevenir e melhorar a qualidade da aprendizagem em Portugal.

...”o individuo possui a capacidade de mudar e de se desenvolver em direcção a níveis superiores de pensamento com a ajuda dos diversos agentes que configuram o seu ambiente de aprendizagem.” (Candeias, 2005, p. 12).

Candeias (2005), relembra que a avaliação das características do aluno esteve muito focalizada na avaliação das aptidões escolares, através dos testes de QI, durante quase todo o século XX. Este tipo de avaliação formal, em que são avaliados os produtos que revela face às tarefas que lhe são apresentadas, tem vindo a revelar-se bastante incompleta e tem sido alvo de inúmeras críticas. Nesse sentido tem-se procurado desenvolver modelos complementares à avaliação tradicional, nomeadamente a avaliação dinâmica do potencial cognitivo. Este tipo de avaliação está mais direccionado para as capacidades latentes do individuo, com o objectivo de avaliar a inteligência modificável do individuo, aquela inteligência que se pode vir a desenvolver.

Enquanto a avaliação tradicional enfatiza os resultados obtidos com base nas aptidões já desenvolvidas, a avaliação dinâmica focaliza a sua atenção na quantificação dos processos psicológicos que intervêm na aprendizagem e na mudança.

2.5.4. Avaliação Dinâmica

Para Candeias (2005), este processo em que modifica as suas estruturas cognitivas através das suas interações com o meio, leva os autores a pensarem o rendimento escolar, não apenas em função do que o aluno consegue realizar sozinho, mas também daquilo que ele pode vir a aprender através da intervenção de um mediador, que guia, planifica e torna possível a aquisição de novas aprendizagens.

Simões (1995), referido por Candeias (2005), define aprendizagem dinâmica e interactiva como um conjunto diversificado de procedimentos de natureza psicológica e psico-educacional, orientados para a identificação do potencial cognitivo e de aprendizagem.

Para Candeias (2005), um dos modelos mais utilizados neste tipo de avaliação, baseia-se no **modelo teste – ensino/treino – reteste**. Em que num primeiro momento a criança é submetida a um pré-teste, onde se obtém o resultado base das capacidades desta, aqui a avaliação é feita de forma estandardizada, sem qualquer ajuda. Segue-se a fase de intervenção (ensino/treino), na tarefa alvo, em que se pode estimular a quantidade mínima de ajuda necessária, para que uma determinada criança possa resolver um problema. Este tipo de actividades que incluem o ensino o treino, têm a vantagem de poder modificar a percepção que as crianças têm das circunstâncias de resposta a um teste. Também o examinador passa a ser visto como alguém que ajuda a criança a conquistar o máximo desempenho na realização da tarefa ou actividade. Posteriormente existe a fase do pós-teste ou reteste, em que se

pretende verificar o impacto da ajuda ministrada nas sessões de treino. Aqui aplica-se novamente o teste ou instrumento de resolução do problema e o objectivo principal consiste em saber se os ganhos foram consequência da instrução proporcionada durante as sessões de treino. Estamos assim perante uma medida quantitativa da capacidade de modificação cognitiva da criança, que é facilitada pela instrução e que pode ser modificável, capaz de avaliar a extensão em que determinado sujeito aprendeu aqueles princípios e a capacidade deste os generalizar, solucionando outros problemas em que utilize os mesmos tipos de processamento de pensamento.

O tipo de avaliação que se realiza pode ser aplicado individualmente ou em grupo, devendo ser adaptado às necessidades de aprendizagem do indivíduo e ao tipo de processamento cognitivo do mesmo.

Um estudo usando a abordagem pré-teste, intervenção e pós-teste, realizado em 2006 no Brasil por Dias e Enumo, com crianças com Dificuldades de Aprendizagem, demonstrou que o uso combinado de duas abordagens de avaliação (a tradicional e a assistida), pode inicialmente parecer contraditório, mas apenas assim se poderá verificar a importância de ambas como instrumentos importantes para uma melhor compreensão do aluno com Dificuldades de Aprendizagem, na medida em que cada tipo de avaliação considera diferentes aspectos do desempenho. O aluno pode ser visto de diferentes perspectivas, sendo avaliado através do que aprendeu até ao momento, o seu desempenho real comparado ao dos seus pares (a avaliação tradicional) e também através da identificação do seu modo de funcionamento cognitivo com ajuda (avaliação assistida).

Num outro estudo Candeias e colaboradores (2006b), referem que a avaliação dinâmica ou interactiva do potencial de aprendizagem tem vindo a despertar um maior interesse e desenvolvimento nos últimos 30 anos¹. Neste tipo de avaliação o sujeito

¹ Ao contrário do que acontece com a avaliação tradicional, neste tipo de avaliação o mediador tem uma participação activa, criando durante o processo de aprendizagem, situações que lhe permitam analisar a modificabilidade do potencial do sujeito. Este tipo de comportamento por parte do mediador pode levar também a outro tipo de factores não cognitivos que nas avaliações psicométricas não são tidos em conta, tais como a ansiedade, motivação ou a impulsividade, tentando desta forma que o resultado obtido pelo sujeito seja o mais próximo possível do seu desempenho potencial.

Neste tipo de estudos, um dos modelos mais utilizados é o modelo de Feurstein e outros, denominado de **modelo teste – ensino/treino – reteste** que já foi referido por nós neste capítulo, em que o examinador é visto como alguém que ajuda a criança (o sujeito) a alcançar o máximo de desempenho (competência). As Matrizes Progressivas de Raven, aparecem como uma das provas mais utilizadas neste tipo de estudos, uma vez que as normas aferidas facilitam o estabelecimento de níveis de desempenho pré e pós avaliação. Em Portugal os estudos realizados com estas matrizes e com a Escala de Wechsler para o pré-escolar, têm permitido identificar as estratégias e os erros mais comuns que estão subjacentes ao desempenho de crianças com dificuldades de aprendizagem, na modalidade de avaliação dinâmica.

Mais recentemente, alguns autores têm vindo a destacar a necessidade de alargar os domínios presentes nas situações de avaliação às múltiplas áreas do saber e da expressão humana, levando-nos por exemplo para os domínios propostos na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

que está a ser avaliado é visto como agente de aprendizagem e não apenas como respondente às questões enunciadas pelo examinador. Na situação de avaliação dinâmica o sujeito está envolvido no processo, o que pode funcionar como factor de motivação extra, o que poderá facilitar a aprendizagem e a consequente alteração das estruturas cognitivas.

O procedimento deste estudo decorreu em 3 fases: pré-teste, intervenção e pós-teste e foram aplicados os itens ímpares de cada um dos sub-testes da bateria. A aplicação foi colectiva, ao nível da turma e os alunos foram informados dos objectivos do estudo, tendo-lhes sido solicitada colaboração. Os sub-testes onde foram detectadas maiores dificuldades, foram ao nível do raciocínio numérico e do raciocínio abstracto.

Os resultados apresentados neste estudo demonstraram que mesmo os alunos com percursos de aprendizagem marcados por desempenhos negativos, têm potencial de aprendizagem e que este ao ser diagnosticado e activado, pode melhorar a capacidade de estes alunos pensarem e resolverem problemas. Os baixos resultados dos alunos com dificuldades de aprendizagem, na perspectiva da avaliação dinâmica, devem ser vistos como aquilo que o aluno é capaz de realizar no presente e não no futuro, pois a inteligência e a capacidade de aprendizagem são modificáveis por acção de mediadores. Esta acção incute ao aluno maior confiança, interesse e disponibilidade para mudar, activando assim o seu potencial de desenvolvimento e criando oportunidades para a sua concretização.



II Parte

Estudo empírico

Capítulo III – Estudo de caracterização do potencial em crianças em idade pré-escolar nos concelhos de Évora e Viana do Alentejo

Após uma breve apresentação acerca das possíveis opções metodológicas e do enquadramento da nossa amostra, justificamos as opções metodológicas, bem como os instrumentos utilizados.

Segundo Almeida e Freire (2003), a metodologia das investigações, pode classificar-se de várias formas, podem ser de índole mais quantitativa ou mais qualitativa, podem ser mais laboratoriais ou mais de campo, podem ser estudos de índole transversal ou longitudinal. Por fim existe ainda a investigação essencialmente dirigida pela busca das leis gerais (a investigação nomotética) e a investigação centrada na singularidade (a investigação idiográfica).

3.1. - Opções metodológicas

A metodologia a utilizar, é sempre uma das questões principais de qualquer tipo de investigação, a nossa será de índole qualitativa e quantitativa e consistirá na avaliação do perfil potencial (com base no modelo de actividades propostas pelo Spectrum), de dois grupos heterogéneos de crianças em idade pré-escolar, um proveniente de meio rural e outro proveniente de meio urbano. Pois segundo Carmo e seus colaboradores (1998), não há necessidade de se optar por um método, qualitativo ou quantitativo, podem combinar-se os dois, pois eles complementam-se.

Almeida (2003) refere que as modalidades de investigação mais utilizadas em Psicologia e Educação são a quantitativo-experimental, que se baseia essencialmente na explicação através da testagem de teorias e hipóteses. A quantitativo-correlacional, que está mais voltada para a compreensão de fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações entre variáveis, que serve muitas vezes para explicar o desenvolvimento psicológico dos comportamentos humanos. E a metodologia qualitativa, que está mais dirigida para a descrição de fenómenos globalmente considerados e que nos últimos anos tem vindo a ganhar importância face à maior abrangência da sua análise e do maior número de variáveis que procura abarcar.

No nosso estudo serão utilizadas as modalidades quantitativo-correlacional e a qualitativa.

Os dois grupos (o rural e o urbano) serão caracterizados em termos sócio-demográficos e da frequência ou não de actividades extracurriculares.

Posteriormente serão realizados questionários aos pais e às educadoras das crianças, a fim de verificar a percepção destes acerca do perfil de desempenho/competência.

3.2. Caracterização do contexto

3.2.1. O Distrito de Évora

Segundo os últimos Censos 2001, o distrito de Évora abrange uma área geográfica de 7.392Km², com uma população de 173.654 habitantes, sendo constituído por 14 concelhos (Évora, Portel, Viana do Alentejo, Reguengos de Monsaraz, Mourão, Alandroal, Redondo, Vila Viçosa, Borba, Estremoz, Arraiolos, Mora, Montemor-o-Novo e Vendas Novas).

Este distrito caracteriza-se por uma baixa densidade populacional (23,5 hab./Km²), concentrada em núcleos urbanos de média dimensão e cuja actividade é basicamente primária e terciária, embora a tendência actual revele uma progressiva diversificação da base económica do distrito, com uma tendência para a terciarização a par do crescimento do sector da indústria transformadora.

Nas últimas décadas, este distrito tem vindo a assistir a um decréscimo da população residente, com excepção para os concelhos de Vendas Novas e Évora.

O distrito de Évora corresponde a uma área com fortes potencialidades ambientais e paisagísticas, podendo destacar-se os baixos índices de poluição registados.

3.2.2. O Concelho de Évora

No site www.aade.com.pt, recuperado a 6 de Novembro de 2008, o Centro Histórico de Évora tem 107 hectares e confina-se às muralhas medievais com 3Km de extensão. A cidade mantém ainda grande parte das influências culturais e históricas dos povos que por lá passaram. O centro histórico é constituído por um núcleo central que corresponde às muralhas e onde se situam os mais importantes monumentos da cidade.

Com a classificação de cidade Património Mundial, atribuída pela UNESCO em 1986, Évora iniciou uma nova etapa na sua vida e na sua história como cidade, que se caracterizou por uma maior responsabilidade, tanto por parte das Instituições como

por parte dos habitantes, pelo património e pelas actividades que daí advieram, como o aumento do turismo e de outros serviços ligados a este sector.

Aconteceram desde então outras alterações significativas na cidade, tais como:

- A deslocação dos casais mais jovens do centro histórico para habitações nas zonas residenciais, o que levou a um grande envelhecimento das pessoas que ficaram, em que a maioria tinha também fracos recursos económicos;
- O crescimento da Universidade deu novas vivências ao centro histórico, tanto ao nível da recuperação de habitações para alugar a estudantes, como transformações no comércio e restaurantes tradicionais, como ainda a própria recuperação de muitos edifícios antigos e palacetes que passaram a funcionar como faculdades e como residências universitárias.

3.2.3. A Educação pré-escolar no Concelho de Évora

Segundo dados cedidos pela Direcção Regional de Educação do Alentejo, a Educação Pré-Escolar no concelho de Évora, no ano lectivo 2008/2009, encontrava-se dividida em três redes:- A Rede Pública que se encontra dividida em 4 agrupamentos e teve um total de 408 crianças a frequentá-la:

Quadro 1 – Estatística descritiva do número de crianças que frequentam o pré-escolar (rede pública) no concelho de Évora

Agrupamento	Estabelecimento	Número de crianças
Nº 1	EBI/JI Malagueira	65
	Jl Bº Cruz da Picada	44
	Jl Valverde	19
Nº 2	EB1/JI Vendinha	7
	Jl Bº Santo António	15
	Jl Bº Garcia de Resende	50
Nº 3	EB1/Jl Boa Fé	10
	Jl Água de Lupe	10
	Jl S. Sebastião Giesteira	12
	Jl Graça do Divor	9
Nº 4	Jl Azaruja	17
	Jl Bº do Bacelo	20
	Jl Canaviais	25
	Jl Nª Senhora Machede	15
	Jl Penedo Ouro	81
	EPEI S. Miguel Machede	9

- A IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social), que tiveram 835 crianças a frequentá-las e se encontravam divididas em 16 Instituições:

Quadro 2 – Estatística descritiva do número de crianças que frequentam o pré-escolar (rede IPSS) no concelho de Évora

Estabelecimento	Número de Crianças
Associação de Creche e Jardim de Infância de Évora	170
Associação Desenvolvimento Bem Estar Social Cruz da Picada - ADBES	29
Associação Escolinha de Arte em Évora	22
Casa do Sagrado Coração de Jesus em Évora	63
APCE – Quinta dos Sonhos	36
O Casulo – Associação Desenvolvimento Zona Oeste	24
Centro de Actividade Infantil em Évora	41
Centro Infantil Irene Lisboa	67
Centro Infantil de S. Mancos	21
Centro Social Paroquial Nossa Senhora de Fátima em Évora	50
Centro Social Paroquial S. João de Deus em Évora	32
Centro Social Paroquial S. Paulo	20
COOPBERÇO em Évora	40
Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade em Évora	126
Legado do Caixeiro Alentejano	50
Obra de S. José Operário em Évora	44

E por fim os Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, que tiveram a seu cargo um total de 227 crianças em idade pré-escolar e que são os seguintes:

Quadro 3 – Estatística descritiva do número de crianças que frequentam o pré-escolar (rede particular e cooperativa) no concelho de Évora

Estabelecimento	Número de Crianças
Jardim de Infância O Ninho	18
Externato Infanta D. Maria	112
Creche/Jardim de Infância Margalice	8
Centro Infantil Palmo e Meio	66
Externato Oratório S. José	73

Podemos assim concluir que no concelho de Évora foram abrangidas pelo ensino pré-escolar (público, particular e de solidariedade social), no ano lectivo 2008/2009, um total de 1470 crianças.

De entre os Jardins de Infância acima mencionados, o que serviu de objecto para o nosso estudo foi um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, o Externato Infanta D. Maria, localizado numa zona nobre da cidade de Évora, com um total de 112 crianças, das quais apenas uma sala de 24 foi a nossa população-alvo.

3.2.4. Caracterização do Externato Infanta D. Maria

Segundo informações cedidas pela educadora responsável pela instituição, em Abril de 2008, o Jardim-de-infância Externato D. Maria é uma instituição particular que depende da Direcção Regional de Educação do Alentejo, mantendo com esta entidade, o compromisso de direitos e deveres previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Dado que a Instituição se encontra enquadrada no âmbito do Sistema Educativo Nacional, goza das prerrogativas de pessoa de Utilidade Pública.

O Externato Infanta D. Maria é uma instituição já com uma longa história existindo desde 1973. Ao longo da sua existência, a instituição foi sofrendo alterações em diversos aspectos, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem, assim como a qualidade dos materiais e do espaço físico. As principais alterações ocorreram a partir do momento em que a educadora Inácia passou a ser directora do externato. A primeira foi retirar a escola primária, mantendo somente a actividade pré-

escolar o que permitiu que passasse a haver um maior investimento, em todos os aspectos, nesta área. A segunda alteração está relacionada com a mudança do externato para umas novas instalações, construídas de raiz. Toda a configuração das novas instalações teve em vista a aplicação de metodologias pedagógicas adequadas e condições de espaço e higiene, tendo sempre em conta a prevenção de riscos. Em 1992 foi inaugurado o novo edifício do Externato Infanta D. Maria, situado no Bairro da Tapada (praceta de S^a Catarina).

O externato Infanta D. Maria está inserido numa zona residencial, que não tem características de uma comunidade. Algumas crianças que frequentam o externato, são residentes na zona, outras residem em outras zonas da cidade e as restantes residem fora da cidade. O Jardim-de-infância tem bons acessos, parque de estacionamento, e as famílias que o escolhem como opção educativa para os seus educandos, têm transporte próprio, não constituindo este factor um obstáculo.

O Externato Infanta D. Maria foi construído com o intuito específico de servir as funções que desempenha, obedecendo assim a um conjunto de aspectos importantes. Sendo constituído por um piso térreo, as crianças têm total liberdade de circulação, uma vez que não existem obstáculos físicos, como escadas.

No externato existem cinco salas de actividades, sendo uma de creche e as restantes de jardim-de-infância. Todas as salas são bastante amplas e possuem casa de banho própria.

Quanto aos espaços comuns, existem dois salões polivalentes destinados a actividade de recreio, sessões de movimento e espectáculos, sendo que um deles serve para o repouso das crianças na hora da sesta e é também onde se realiza o acolhimento das crianças. Ambos os salões são muito espaçosos e possuem muita luz natural.

O espaço exterior ao edifício encontra-se arborizado e ajardinado incluindo uma horta, árvores de fruto e instalações com condições para receber animais domésticos.

A instituição funciona com capitais próprios, das mensalidades das crianças e com a participação da Direcção Regional de Educação do Alentejo (D.R.E.A), para aqueles que não podem pagar a totalidade da mensalidade (subsidiados segundo uma tabela estabelecida pela D.R.E.A). A sua gestão é própria e autónoma e está a cargo da Educadora Inácia, sendo inspeccionada e acompanhada pela D.R.E.A.

3.2.5. O Concelho de Viana do Alentejo

Segundo o site roteirocva.blogspot.com, recuperado a 6 de Novembro de 2008, o concelho de Viana do Alentejo situa-se no limite sul do distrito de Évora, ocupando uma área geográfica de cerca de 390 km², fazendo parte deste as povoações de Alcáçovas, Aguiar e Viana do Alentejo. O actual concelho de Viana do Alentejo resultou da fusão do antigo termo das Alcáçovas com o de Viana, tendo sido moldado ao longo do tempo.

A época de dominação romana deixou marcas profundas nomeadamente dois importantes itinerários que ligavam respectivamente, Beja e a Alcácer do Sal, e que se cruzam em toda a sua extensão norte/sul.

No início do reinado de D. João II concluíam-se em Viana do Alentejo as Cortes de 1481 – 82 e neste mesmo século Alcáçovas assistiu à assinatura do tratado de paz entre D Afonso V de Portugal e os “Reis Católicos”. Neste mesmo século Aguiar beneficiava da passagem que ligava os campos de Évora aos de Beja e Ourique e ainda da antiga ligação terrestre de Évora a Beja, tendo crescendo a partir do séc. XIII, época em que data a sua primeira carta de foral (1269).

O concelho destaca-se pelas boas terras de cultivo perto de cursos de água, facto que marcou não só a economia agrícola da região, mas também a expressão cultural agrária composta por senhores, rendeiros e camponeses.

Viana do Alentejo situada numa encosta de uma serra, possui marcas ancestrais do seu importante património histórico e monumental.

Foi a partir do séc. XIV que adquiriu a sua autonomia administrativa, mais precisamente em 1313, quando lhe foi concedida a carta de aforamento e foi mandado construir as suas muralhas. O Facto de este território ser fortificado confere-lhe uma grande importância em termos de estratégia militar, no âmbito da defesa do território nacional.

José Saramago, um amante da planície Alentejana, não ficou indiferente a esta região pelo que em “Viagens de Portugal” discorre os seguintes pensamentos:

“O viajante gosta de nomes (...) E por falar em nomes, custa-lhe entender porque quis Viana ser banalmente do Alentejo quando por bairrismo, repudiou o topónimo de Viana-a-par-de-Alvito.”

No final da idade média, Viana do Alentejo serviu de residência real e sede das cortes 1481-82, período de extrema importância também devido a construção de um conjunto de monumentos onde podemos destacar o conjunto do castelo, constituído pela fortaleza, pela matriz com o seu deslumbrante portal manuelino, e pela igreja da

Misericórdia. Apesar da grande importância do património monumental de Viana, podemos destacar, pelas suas proporções, estilo e magnificência, o santuário mariano de N. Sra. d'Aires onde se celebra a tradicional feira de N. Sra. d'Aires, e umas das principais romarias do Alentejo.

3.2.6. A Freguesia de Aguiar

Aguiar é uma freguesia do concelho de Viana do Alentejo, com 27,81Km² de área e com 699 habitantes (Censos 2001), com uma densidade populacional semelhante à do distrito de Évora (25,1h/km²).

Aguiar, de origens incertas, emerge de um obscuro Agar. Em 1269 é lhe concedida a carta de foral por Estêvão Rodrigues e D.Marinha Martins, passando mais tarde, a fazer parte da Casa dos Condes-Barões de Alvito, onde permanece até extinção dos vínculos.

A sua importância geográfica deve-se não só ao facto de se situar perto do concelho de Évora, mas também ao facto de estar junto ao caminho romano Évora – Beja, o que lhe confere uma relevância estratégica na ligação do Alto ao Baixo Alentejo.

No que diz respeito a riquezas podemos referir a exploração da terra, a arquitectura popular e a riqueza das tradições das suas gentes.

Aguiar foi vila e sede concelho entre 1287 e o início do século XIX, mas constituído apenas pela própria freguesia, tinha em 1801, 248 habitantes.

No início do século XX, a freguesia de Aguiar foi suprimida, ficando integrada na freguesia de Viana do Alentejo. Foi restaurada por lei da Assembleia da Republica a 18 de Abril de 1985.

Aguiar situa-se numa planície fértil, da qual se avistam grande número de povoações. Quanto ao seu topónimo, alguns autores referem que está relacionado com uma mulher árabe, outros apontam para uma proveniência relacionada com uma grande quantidade de águias naquela zona.

Segundo Fidalgo (1999), as aldeias vêm-se condenadas à morte pela redução rápida e definitiva da actividade agrícola no conjunto das actividades económicas. O despovoamento do interior de Portugal nas décadas de sessenta a noventa é consequência da incapacidade das aldeias acompanharem a mudança económica e social provocada pela modernização do país.

Actualmente “os novos aldeões”, como são denominados pelo autor acima referido, são citadinos, tanto pelo tipo de trabalho, como pelas exigências sociais e económicas e sobretudo pela educação e cultura. Esta realidade começa a verificar-se nas aldeias mais próximas dos meios urbanos, pois a facilidade de deslocação e de comunicações, permite que as pessoas trabalhem na cidade e gozem da vida na aldeia.

Alguns “dos citadinos aldeões ou aldeões citadinos”, têm uma ligação familiar às aldeias onde residem, cresceram lá ou a sua família era de lá, mas por outro lado, há novos residentes sem ligações anteriores, que passam a residir na aldeia por opção.

Segundo dados cedidos pela DREA, no concelho de Viana do Alentejo existiam 4 Jardins de Infância, no ano lectivo 2008/2009:

Jardim de Infância de Aguiar (Rede Pública) – 29 crianças

Jardim de Infância de Viana do Alentejo (Rede Pública) – 25 crianças

EBI/JI de Alcáçovas (Rede Pública) – 48 crianças

Centro Imaculado Coração de Maria (IPSS) – 74 crianças

3.2.7. O Jardim de Infância de Aguiar

Segundo conversa com uma das educadoras do Jardim de Infância de Aguiar, em Abril de 2008, este localiza-se na entrada da aldeia (no sentido Viana/Évora) e funciona desde 1985, num edifício construído de raiz para esse fim. Depende do Ministério da Educação, embora também receba apoio da Câmara Municipal de Viana do Alentejo e da Junta de Freguesia de Aguiar. É composto por duas salas de Jardim de Infância, ambas bastante espaçosas, com muita luz natural e com casa de banho. O jardim de infância dispõe ainda de uma cozinha, onde são servidos os almoços (embora não sejam aí confeccionados), um escritório, uma arrecadação e um amplo espaço exterior com alguns equipamentos em madeira.

O espaço interior encontra-se mobilado de forma adequada e em quantidade suficiente. Nas salas de actividades existem alguns armários e estantes que servem para arrumação dos materiais e o material didáctico existente é adequado.

As salas encontram-se organizadas da seguinte forma:

- 1- Casinha dos bonecos
- 2- Construções/Garagem
- 3- Jogos de mesa
- 4- Biblioteca e Centro de Documentação

- 5- Expressão plástica
- 6- Área de acolhimento e reunião de grupo
- 7- Área de experiências
- 8- Área de escrita/computador

No ano lectivo 2008/2009, ambas as salas de Jardim de infância funcionaram, devido ao elevado numero de crianças, mas existem anos em que isso não acontece e apenas uma das salas funciona.

3.3 Enquadramento das questões, objectivos e hipóteses de investigação

Segundo Almeida (2003), numa investigação, o investigador é orientado por vários objectivos operacionais, que dependem da natureza dos fenómenos, das variáveis e das condições em que a investigação vai decorrer.

Almeida (2003), refere entre outros tipos, uma investigação que pode avançar para “descrição de uma eventual relação entre fenómenos”, que nos parece ser onde o nosso tipo de investigação se enquadra. Podendo assim tentar identificar-se as componentes descritivas dos fenómenos, as suas características, o grau de variação que podem apresentar. Aqui o investigador pode comparar, recolher conjuntos de dados e estimar eventuais diferenças em termos de proporção, de médias. Podem fazer-se associações, apreciar o grau de variação apresentada por dois ou mais conjuntos de dados, ou pode ainda correlacionar-se, ou seja, apreciar o grau de variação de duas ou mais variáveis.

A educação pré-escolar assume cada vez mais um papel importante na educação das crianças, pelo que é importante estimulá-las em todas áreas de desenvolvimento, de forma a permitir-lhes um desenvolvimento abrangente e transversal. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), as diferentes áreas de conteúdo devem ser planificadas, exploradas e avaliadas em conjunto, numa perspectiva de designar a educação pré-escolar como globalizante, abordando a transdisciplinaridade do ensino e aprendizagem.

A revisão da literatura que é apresentada nos anteriores capítulos, justifica as principais questões que se nos colocam agora.

3.3.1. Questões de Investigação

- Será a avaliação do potencial da criança em idade pré-escolar baseada na Teoria das Inteligências Múltiplas, uma ferramenta útil para representar as competências da criança em função das percepções dos pais e das educadoras?
- Será que o desenvolvimento do potencial das crianças em idade pré-escolar dos concelhos de Évora e de Viana do Alentejo, está associado à frequência de actividades extracurriculares e ao meio onde residem (urbano/rural)?

3.3.2. Objectivos de investigação

A educação pré-escolar assume cada vez mais um papel importante na educação das crianças, pelo que é importante estimulá-las em todas áreas de desenvolvimento, de forma a permitir-lhes um desenvolvimento abrangente e transversal. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), as diferentes áreas de conteúdo devem ser planificadas, exploradas e avaliadas em conjunto, numa perspectiva de designar a educação pré-escolar como globalizante, abordando a transdisciplinaridade do ensino e aprendizagem.

A revisão da literatura que é apresentada no capítulo I, justifica as principais questões que se nos colocam agora.

3.3.2.1. Objectivo geral

- Compreender se o desenvolvimento do potencial das crianças em idade pré-escolar de meio urbano e de meio rural, está associado à frequência de actividades extracurriculares e ao meio onde residem.

3.3.2.2. Objectivos específicos

- Compreender se existe **relação** entre as competências observadas na criança e a percepção dos pais e das educadoras no que se refere ao desenvolvimento das crianças (operacionalizado em função da inteligências múltiplas).

- Perceber se os resultados obtidos pelas crianças nas actividades das inteligências múltiplas estão **relacionados** com as habilitações literárias dos pais.
- Compreender se **existem diferenças** no desenvolvimento (operacionalizado em função da inteligências múltiplas) em função do meio (rural/urbano).
- Compreender se **existem diferenças** no desenvolvimento (operacionalizado em função da inteligências múltiplas) em função da participação em actividades extracurriculares e do meio de residência das crianças.

3.3.3. Enunciação de Hipóteses

Segundo Almeida (2003), face a um problema inventariado, definem-se as relações que parecem mais plausíveis, para que possam ser contestadas. Assim sendo, por hipótese entende-se a explicação ou solução mais plausível para um determinado problema.

As hipóteses devem ser testáveis, devem ser fáceis de operacionalizar, devem ser também justificáveis e relevantes para o problema em estudo.

Abaixo equacionam-se algumas hipóteses, às quais gostaríamos de dar resposta, nomeadamente através dos resultados obtidos com a aplicação das actividades do modelo Spectrum, nos dois grupos de Jardim de Infância, o de meio rural e o de meio urbano.

- **Hipótese 1** – Estarão as competências observadas nas crianças (através das actividades das inteligências múltiplas), relacionadas com a percepção dos pais e das educadoras no que se refere ao desenvolvimento destas.
- **Hipótese 2** – Será que as habilitações literárias/profissões dos pais estão relacionadas com os resultados obtidos pelas crianças nas actividades das IM.
- **Hipótese 3** – Estará o desenvolvimento das crianças, com base nos resultados obtidos nas actividades das inteligências múltiplas, relacionado com o meio onde a criança reside (rural ou urbano).

- **Hipótese 4** – Será que o desenvolvimento apresentado pelas crianças está relacionado com o facto de estas participarem em actividades extracurriculares, consoante o meio onde residam.

3.4. Contexto do estudo, população e amostra

3.4.1. Constituição da Amostra

Depois de concluída a parte teórica e caracterizada a metodologia usada, tomou-se impreterível aplicar o que até então foi feito, de modo a encontrar fundamentos para a questão colocada inicialmente, e obtermos uma resposta, que, não generalizando, fosse o mais clara possível, de modo a aferirmos a importância, ou não, das Actividades Extracurriculares para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo em idade Pré-Escolar.

Para este propósito, como em qualquer trabalho de investigação, temos que proceder à escolha da população a aplicar o estudo.

Neste caso foram escolhidas 2 turmas de Jardim de Infância, uma de Meio Urbano (Évora) e a outra de Meio Rural (Aguiar), mas que entre si não distam mais de 22Km, de modo a podermos também verificar as diferenças que existem entre os meios.

Quadro 4 – Amostra – Crianças / meio

Meio	Alunos	Percentagem
Urbano	22	47,8
Rural	24	52,2
Total	46	100,0

A amostra total de indivíduos é de 46, 22 de Meio Urbano e 24 de Meio Rural, conforme se pode verificar no Quadro 4.

Também importante apresentar será a média de idades referentes a cada um dos meios, bem como a sua descrição.

Quadro 5 – Estatística Descritiva – Idade / Meio

	Meio		Total
	Urbano	Rural	
3	5	4	9
4	5	8	13
5	6	11	17
Idade	6	1	7
Sub-Total	22	24	46

Podemos verificar no quadro 5 que existe no Meio Urbano uma homogeneidade em termos da quantidade de crianças em relação às idades que compõem o grupo, a qual já não existe no Meio Rural, onde as crianças das idades intermédias (4 e 5 anos), representam mais de 75 % do grupo.

Quadro 6 – Estatística Descritiva – Média de Idades / Meio

Meio	Mean	N	Desvio Padrão
Urbano	4,59	22	1,140
Rural	4,38	24	,824
Total	4,48	46	,982

As idades das crianças que compõem a nossa amostra estão situadas entre os 3 a 6 anos de idade. A média das idades (Quadro 6) é de 4,59 no Meio Urbano e de 4,38 no Meio Rural, resultando numa média geral dos dois meios de 4,48 com um desvio-padrão de 0,982.

Quadro 7 – Distribuição por Género / Meio

	Masculino	Feminino	Total
Urbano	10	12	22
Rural	12	12	24

Em termos de distribuição das crianças por género, salientasse o facto de haver uma homogeneidade entre os dois meios, sendo que no meio rural a distribuição é exactamente de 50% por género, no Meio Urbano é de 55% para o Sexo Feminino e de 45% para o Masculino, podendo considerar-se que a diferença não seja relevante.

Um outro aspecto importante passa pela caracterização dos níveis de Habilitações literárias dos pais, bem como pela sua categorização termos profissionais.

Quadro 8 – Habilitações Literárias dos Pais

	Urbano		Rural		Total
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	
Básico - 4º Ano	0	0	0	3	3
Básico - 6º Ano	2	1	5	2	10
Básico - 9º Ano	1	4	8	11	24
Secundário	9	5	8	5	27
Curso Médio	1	1	0	1	3
Curso Superior	9	4	3	2	18

Verifica-se que, segundo o quadro 8, no Meio Rural, 12,5% dos pais tem apenas o 4º ano de escolaridade e que 66,66% deles não superam o 9º ano de escolaridade, restando 33,33% com o equivalente ao Ensino Secundário ou mais. Refira-se que apenas 8,33% dos pais têm um curso superior.

No Meio Urbano a realidade é completamente diferente, onde 54,5% dos pais têm um Curso Médio ou Superior, 22,72% têm o Ensino Secundário, 18,18% com o 9º ano e apenas 4,54% não completaram o 9º ano de Escolaridade. Não existe no meio urbano nenhum Pai que não tenha completado pelo menos o 6º ano de escolaridade.

Em relação às mães, é de salientar que não existe nenhuma, em ambos os meios, que não tenha completado pelo menos o 6º ano de escolaridade.

No Meio Rural, 54,16% das mães possuem um nível de habilitações baixo (6º ano – 20,83%; 9º ano – 33,33%) distribuindo-se as restantes para o Ensino Secundário com

33,33% e o Superior com apenas 12,5%. Constatamos contudo, que não existem mães que só tenham completado o 4º ano de escolaridade.

No Meio Urbano, novamente a realidade altera-se, existindo 86,36% das mães com o Ensino Secundário ou mais (Ensino Secundário – 40,90%; Curso Médio – 4,54%; Curso Superior – 40,90%) distribuindo-se os restantes 13,66% pelas mães que apenas completaram o 6º ou 9º ano de escolaridade.

Em relação às profissões exercidas pelo pai, como se vê no Quadro 9, elas reflectem a diferença em termos de habilitações académicas entre os dois meios, tendo os de Meio Urbano profissões que os colocam num nível socioeconómico mais elevado, predominando os Empresários (22,72%) e os Professores (18,18%).

No Meio Rural predominam as profissões onde não se requer um nível de ensino elevado, e que, por consequência ficam uns degraus abaixo no nível socioeconómico. Predominam neste caso os Operários Fabris (20,83%), Os Delegados Comerciais (12,5%) e onde os restantes dispersam-se por profissões tão diversas como Pedreiro, Jardineiro ou Camionista.

Na variável que se refere à profissão da Mãe (Quadro 10), no Meio Urbano existe um aspecto curioso, embora com habilitações literárias mais elevadas, existe uma percentagem relevante de mães que são domésticas (18,18%). Predominam os Funcionários públicos (22,72%) e Professoras (13,63%).

No Meio Rural, em consonância com as profissões dos pais, as mães exercem também profissões que não exigem habilitação académica relevante, tais como Empregada de Balcão (20,83%), Operária Fabril (12,5%) e Jardineira (12,5%).

Existe neste meio uma mulher empresária (4,16%).

De realçar que a percentagem de domésticas é menor que no Meio Urbano (12,5%).

Quadro 9 – Profissão do Pai / Meio

	Meio		Total
	Urbano	Rural	
Empresário	5	0	5
Funcionário Público	0	1	1
Advogado	1	0	1
Professor	4	1	5
Operário Fabril	3	5	8
Farmacêutico	1	0	1
Arquitecto	1	1	2
Delegado Comercial	3	3	6
Bancário	1	0	1
Mecânico	1	2	3
Bate Chapas	1	0	1
Chefe de Secção	1	0	1
Técnico de RX	0	1	1
Pedreiro	0	2	2
Carteiro	0	2	2
Jardineiro	0	1	1
Camionista	0	1	1
Militar da GNR	0	1	1
Trabalhador Rural	0	2	2
Empregado de limpeza	0	1	1
Total	22	24	46

Quadro 10 – Profissão da Mãe / Meio

	Meio		Total
	Urbano	Rural	
Empresário	0	1	1
Funcionário Público	5	0	5
Doméstica	4	3	7
Educadora de Infância	2	0	2
Professor	3	1	4
Empregada de Balcão	2	5	7
Operária Fabril	2	3	5
Delegada Comercial	1	0	1
Empregada de Caixa	1	0	1
Chefe de Loja	1	0	1
Secretária	1	0	1
Técnica de Análises	0	1	1
Escriturária	0	2	2
Auxiliar de Geriatria	0	1	1
Jardineira	0	3	3
Cabeleireira	0	1	1
Trabalhador Rural	0	1	1
Cozinheira	0	1	1
Auxiliar de Acção Médica	0	1	1
Total	22	24	46

3.5. Procedimentos

Os procedimentos para a delineação deste projecto iniciaram-se aquando da definição da temática e das questões de investigação.

No que respeita ao estudo empírico propriamente dito, começámos por uma reunião informal com as responsáveis dos Jardins de Infância em estudo. Posteriormente efectuámos os pedidos de autorização por escrito ao Agrupamento de Viana do Alentejo (anexo 1), e aos pais das crianças (anexo 2). No que respeita ao Jardim de Infância Infanta Dona Maria, o procedimento foi idêntico, mas tratando-se de uma instituição de carácter particular, a autorização foi pedida apenas à coordenadora pedagógica (Anexo 3), solicitando também a aprovação dos pais (anexo 2).

Numa segunda fase realizou-se a caracterização dos dois Jardins de Infância e do meio em que cada um se insere, onde a colaboração das educadoras das salas e das respectivas coordenadora/directora foi fundamental. Posteriormente foram explicadas às duas educadoras as actividades que iríamos realizar e foram combinados os dias e horários para o implementar.

Antes do início da realização das actividades com as crianças, o projecto foi-lhes apresentado de forma simples e resumida.

Após a conclusão das actividades com as crianças, foram então aplicados os questionários aos pais ou encarregados de educação e às educadoras.

3.6. Instrumentos

Seleccionámos como instrumento para a caracterização do perfil de potencial das crianças, o conjunto de propostas do Spectrum (Krechevsky, M. 2001), que para o efeito foram adaptadas à língua e cultura portuguesas (Rebocho, M. 2007). Essas actividades foram aplicadas em dois grupos heterogéneos de crianças em idade pré-escolar, um grupo de meio urbano (Externato Infanta D. Maria em Évora, sala da Educadora Maria do Céu Calisto) e um grupo de meio rural (Jardim de Infância de Aguiar, sala da Educadora Maria de Fátima Amado) e que incidem sobre os seguintes domínios:

3.6.1. Domínio da Inteligência Corporal-Cinestésica

Objectivos: Avaliar a consciência corporal das crianças, assim como a capacidade que estas demonstram de repetir movimentos;

Avaliar a capacidade de exploração do espaço disponível.

Actividade: Sessão de psicomotricidade, com todas as crianças, mas em que estas realizam a actividade individualmente. (Anexo 4)

Materiais: Bancos suecos, cordas, arcos, bolas, música...

Avaliação: Ficha de observação e registo com todos os itens a avaliar (Anexo 5)

3.6.2. Domínio da Inteligência Linguística

Objectivos: Avaliar as capacidades narrativas das crianças, tanto como contadores de histórias, quanto como ouvintes;

Examinar as capacidades linguísticas das crianças, aplicadas a um determinado contexto.

Actividades: Tabuleiro de histórias, depois de ouvirem exemplos de histórias inventadas, as crianças são convidadas a contar uma história, usando um tabuleiro com figuras e um cenário; (Anexo 6)

Materiais: Gravador com microfone, tabuleiro com vários personagens e uma paisagem que possam ser interpretados de diferentes maneiras.

Avaliação: Ficha de observação e registo da actividade linguística. (Anexo 7)

3.6.3. Domínio da Inteligência Lógico-Matemática

Objectivos: Avaliar o conceito que a criança tem de números;

Perceber as suas habilidades de contagem;

Verificar a capacidade da criança para obedecer a regras e no uso de estratégias;

Avaliar a capacidade da criança de fazer observações cuidadosas, criando e testando hipóteses.

Actividade: Jogo do Dinossauro, tabuleiro com dois dinossauros de plástico que competem numa corrida, tentando escapar do dinossauro desenhado no tabuleiro. Os jogadores usam dados para determinar a direcção e o número de casas que podem avançar. (Anexo 8)

Materiais: Tabuleiro em forma de dinossauro, dados e 2 dinossauros de plástico.

Avaliação: Grelha de observação do jogo do dinossauro. (Anexo 9)

3.6.4. Domínio da Inteligência Naturalista

Objectivos: Dar oportunidade às crianças para formularem hipóteses e criarem regras de acordo com a lógica do jogo;

Classificar objectos de acordo com determinadas características.

Actividades: Jogo flutua ou afunda, em que as crianças procuram antever se os objectos vão flutuar ou afundar.

Actividades de flutuar e afundar. (Anexo10)

Materiais: Recipiente de plástico com água e vários objectos de plástico, madeira, metal, esponja, pedras.

Avaliação: Ficha de avaliação da Inteligência Naturalista. (Anexo 11)

3.6.5. Domínio da Inteligência Interpessoal

Objectivos: Verificar quais as crianças que mais vezes foram escolhida como as preferidas para brincar no recreio e as que mais vezes foram escolhidas como as com que menos gostam de brincar.

Actividade: Perguntar a cada criança individualmente quais as 3 crianças com quem mais gosta de brincar no recreio e quais as 3 crianças com quem menos gosta de brincar no recreio.

Materiais: Folha de registo e caneta.

Avaliação: Verificar qual ou quais as crianças mais escolhidas como preferidas para brincar e quais as mais escolhidas para não brincar. (Anexo 12)

3.6.6. Domínio da Inteligência Intrapessoal

Objectivos: Analisar as respostas dadas pelas crianças perante a apresentação de determinados problemas. Verificar a capacidade das crianças na resolução de problemas ou conflitos sociais.

Actividade: Utilizar dois cartões Evhacospi com situações de problemas sociais (adaptado por A. Candeias & L. Monteiro 2007), em que as crianças têm que perceber o que está a acontecer em determinada situação e responder se fosse ela naquela situação como a resolveria.

Materiais: Cartões Evhacospi A.3 e B.1, folha com as perguntas e onde se registam as respostas das crianças (Anexo 13).

Avaliação: Avaliação das respostas dadas pelas crianças. (Anexo 14)

3.6.7. Domínio da Inteligência Visuo-Espacial

Objectivos: Avaliar a capacidade da criança para representar o mundo visual a duas ou a três dimensões;

Avaliar a capacidade de desenho e decoração.

Actividade: Portfólio (desenho de um animal, desenho de uma pessoa e criação de uma escultura). (Anexo 15)

Materiais: Conjunto de canetas de feltro ou lápis de cor, folhas de papel e pasta de moldar.

Avaliação: Ficha de registo e avaliação dos produtos das crianças nos vários domínios. (Anexo 16).

3.6.8. Domínio da Inteligência Musical

Objectivos: Avaliar a capacidade da criança para manter a entoação e o tempo de uma melodia;

Avaliar a sensibilidade ao tempo e ao ritmo.

Actividade: Cantar uma canção conhecida das crianças (Parabéns a você).

Repetição de uma frase musical.

Materiais: Microfone, instrumentos musicais e canção.

Avaliação: Ficha de observação e registo das respostas dadas pelas crianças. (Anexo 17)

3.6.9. Questionários

Depois da realização das actividades acima mencionadas, foi pedido aos pais e às educadoras das crianças que preenchessem uns questionários, no primeiro, depois de uma breve caracterização sócio-demográfica das famílias, com o objectivo de caracterizar a percepção destes acerca do perfil de desempenho/competência das crianças e da sua relação com o meio de proveniência (rural ou urbano) e com a frequência ou não de actividades extracurriculares. Os outros questionários são de índole social - Bar-on pais e professores (2004) e TCS - adaptado por Candeias, A. A. & Monteiro, L. (2007) de Rebocho, M. (2007).

Provas para professores

Teste de competência Situacional – Professores (TCS-P). (Anexo 18)

Tendo em conta que as crianças passam grande parte do seu tempo na escola, ou no jardim de infância, pareceu-nos importante saber também qual a percepção dos professores relativamente às crianças do nosso estudo, pelo que utilizámos a versão para professores do teste de competência situacional – Professores, adaptado por Candeias, A. A. & Monteiro, L. (2007) de Rebocho, M. (2007).

Utilizámos também o **Inventário de Quociente Emocional: Versão para crianças e Jovens** (Bar-On 2004), adaptado a educadores por Candeias e Monteiro (2007). (Anexo 19)

Estes questionários abarcam as dimensões interpessoal, intrapessoal, bem como múltiplas competências emocionais e sociais, proporcionando um perfil social e afectivo das crianças.

Provas para pais

Porque a perspectiva dos pais sobre as áreas de maior interesse e de maior dificuldade dos filhos era um dos pontos essenciais do nosso estudo, bem como saber se os seus filhos frequentavam algum tipo de actividades extracurriculares e se isso poderia contribuir para um melhor desempenho da criança, construímos um **questionário de interesses e competências** (A. Candeias & L. Monteiro 2007), que respondesse às nossas principais questões. (Anexo 20)

Como também nos pareceu que fosse interessante poder comparar a percepção das educadoras com a percepção dos pais sobre a mesma criança também utilizámos o **Teste de competência Situacional – Pais (TCS-P)** (anexo 21), adaptado por Candeias e Monteiro (2007) de Rebocho (2007) bem como o **Inventário de Quociente Emocional: Versão para crianças e Jovens** (Bar-On 2004) adaptado a pais por Candeias e Monteiro (2007). (Anexo 22)

3.7. Cuidados Éticos

Toda a investigação deve ter em conta os cuidados éticos e deontológicos. No caso deste estudo, visto tratar-se de grupos de crianças, deve manter-se sempre a

imparcialidade e o anonimato, tanto na realização das actividades baseadas no modelo de Spectrum e sua avaliação, como na aplicação e tratamento dos questionários.

Todos os procedimentos necessários à realização deste estudo foram elaborados por escrito, de forma clara e objectiva.

Foi também demonstrada disponibilidade para responder a qualquer questão que nos pudesse vir a ser colocada, tanto pelos pais, como pelas educadoras das crianças.

Os intervenientes no estudo, ficaram ainda saber que após a comunicação formal à Universidade de Évora, eles poderão ter acesso aos resultados obtidos.

3.8. Análise descritiva dos resultados

Para iniciar a análise aos dados, vamos apresentar uma visão geral dos resultados obtidos nas diversas actividades, aplicadas a cada caso.

Para efectuar o processamento dos dados utilizou-se o programa de estatística SPSS V15.0. De modo a uniformizar os resultados obtidos, transformamos os resultados das diferentes actividades aplicadas em **notas T** (Média=50, DP=10), de modo a conseguirmos obter uma melhor compreensão geral dos resultados.

Nesta primeira fase da análise dividimos os casos entre Meio Urbano (MU) e Meio Rural (MR) e por idades, de modo a obtermos uma visão das diferenças dos resultados obtidos com as condicionantes apresentadas.

No gráfico 1, calculamos a média às notas t de todos os testes para verificarmos os resultados gerais em MU e MR.

Gráfico 1

Comparação Geral - MU vs MR



Como podemos verificar, o MU obtêm médias superiores na idade dos 3, 4 e 6 anos, sendo a dos 6 anos onde se verifica uma maior discrepância no resultado, mas importa realçar que em MU existem 6 crianças com 6 anos, enquanto em MR existe apenas 1.

É de salientar que na idade dos 5 anos, o MR têm uma média de resultados superior ao MU. Este resultado pode estar relacionado com o facto, que podemos comprovar no quadro 2 do capítulo de caracterização da amostra, de que no MR existem 11 crianças com 5 anos e no MU existem apenas 6.

Para aprofundar um pouco mais esta primeira fase da análise, apresentamos agora os gráficos relativos a todas as actividades realizadas, com as mesmas condicionantes que usámos para o gráfico 1.

Gráfico 2

Comparação IL vs Meio vs Idade



No gráfico 2 apresentamos os resultados da actividade de Inteligência Linguística (IL), onde constatámos que o MU tem vantagem nos 3 e 6 anos, voltando novamente a obter um resultado com uma diferença significativa. O MR, por sua vez, obtêm melhores resultados nos 4 e 5 anos.

Gráfico 3

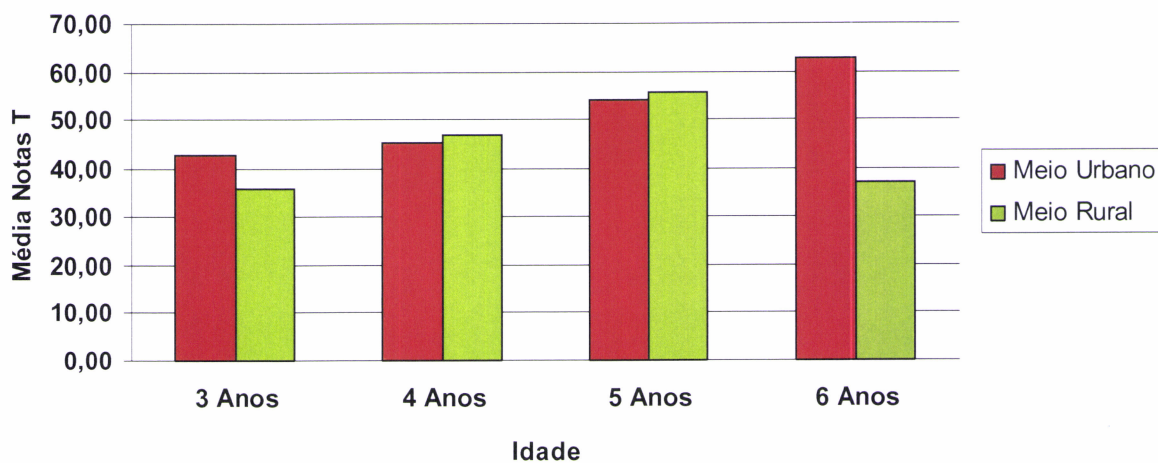
Comparação ILM vs Meio vs Idade



No gráfico 3, os resultados da Inteligência Lógico Matemática (ILM), o MU é superior nos 3, 4 e 6 anos, obtendo na idade de 4 anos uma vantagem bastante significativa. O MR tem uma pequena vantagem nos 5 anos, não sendo contudo significativa.

Gráfico 4

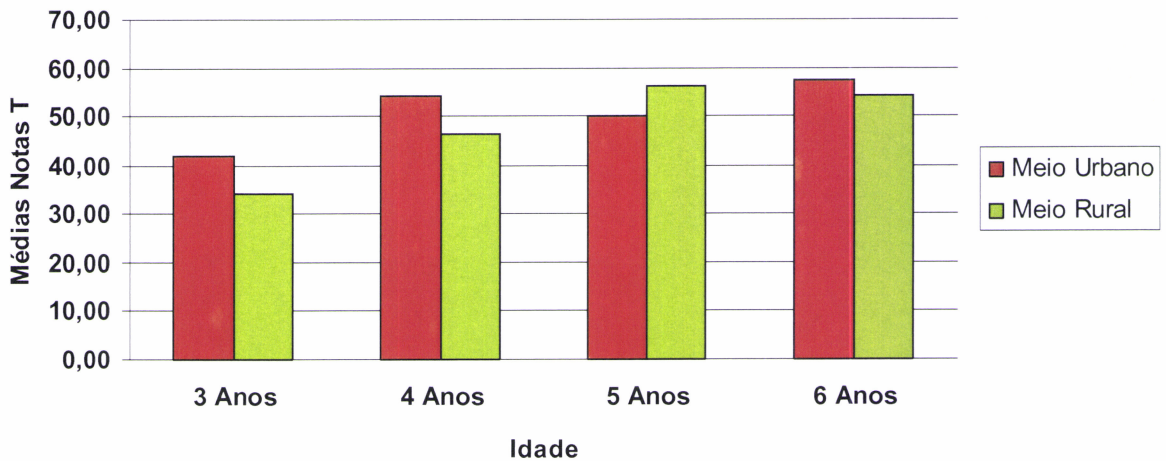
Comparação ICC vs Meio vs Idade



No domínio da Inteligência Corporal Cinestésica (ICC), os resultados apresentados no gráfico 4, apresentam nas idades de 3, 4 e 5 anos um certo equilíbrio, tendo o MR uma muito ligeira vantagem nos 4 e 5 anos e o MU uma vantagem não muito significativa nos 3 anos. A grande diferença é na idade dos 6 anos, onde o MU obtém um resultado com uma vantagem sobre o MR bastante significativa.

Gráfico 5

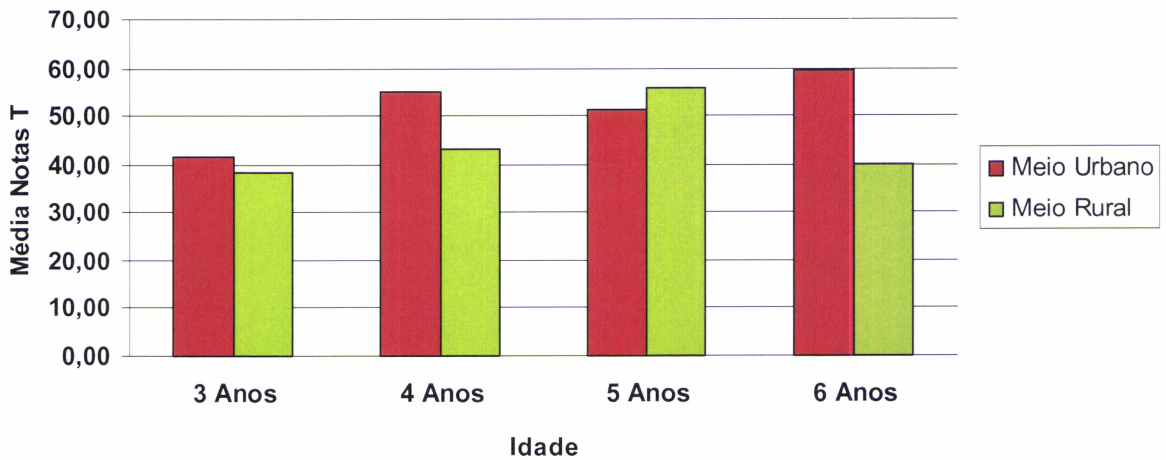
Comparação IVE vs Meio Vs Idade



Na Inteligência Visuo-Espacial (IVE), como podemos observar no gráfico 5, o MU tem uma vantagem nas idades dos 3, 4 e 6 anos, nenhuma delas significativas. O MR, na idade dos 5 anos obtém uma ligeira vantagem sobre o MU.

Gráfico 6

Comparação IM vs meio vs Idade



À imagem dos resultados obtidos na ICC, o gráfico 6 mostra que na Inteligência Musical (IM), o MU na idade dos 6 anos apresenta novamente um resultado muito superior que o MR. Nas restantes idades salienta-se o equilíbrio de resultados nas idades dos 3 e 5 anos e novamente nos 4 anos o MU a apresentar vantagem significativa.

Gráfico 7

Comparação IN vs Meio vs Idade



No gráfico 7, referente à Inteligência Naturalista (IN), na idade dos 6 anos novamente uma significativa vantagem para o MU. Nos 4 e 5 anos existe um equilíbrio, e nos 3 anos o MR apresenta um valor bastante superior ao do MU.

Gráfico 8

Comparação IINTER vs Meio vs Idade



No gráfico 8 apresentámos os resultados da Inteligência Interpessoal (IINTER), e como podemos constatar nos 3 e 6 anos o MU apresenta resultados mais elevados que o MR. Na idade dos 4 anos há um equilíbrio notório entre os dois meios e na idade dos 5 anos o MR apresenta um resultado superior ao MU mas sem dimensão para ser significativo.

Gráfico 9

Comparação IINTRA vs Meio vs Idade



Em relação à Inteligência Intrapessoal (IINTRA), ao olharmos para o gráfico 9, facilmente vemos que o MU verifica resultados superiores em todos os níveis de idades, mas com um intervalo de valores similares em todos os níveis.

3.9. Análise e discussão de resultados

- **Hipótese 1** - Estarão as competências observadas nas crianças (através das actividades das inteligências múltiplas), relacionadas com a percepção dos pais e das educadoras no que se refere ao desenvolvimento destas.
- **Hipótese 2** - Será que as habilitações literárias/profissões dos pais estão relacionadas com os resultados obtidos pelas crianças nas actividades das IM.
- **Hipótese 3** - Estará o desenvolvimento das crianças, com base nos resultados obtidos nas actividades das inteligências múltiplas, relacionado com o meio onde a criança reside (rural ou urbano).
- **Hipótese 4** - Será que o desenvolvimento apresentado pelas crianças está relacionado com o facto de estas participarem em actividades extracurriculares e com o meio onde residem.

Estudo das hipóteses

Estudo da H1

Começámos por analisar a primeira hipótese que pretende testar se existe relação entre a percepção dos pais e das educadoras, no que se refere ao desenvolvimento das crianças nas actividades das inteligências múltiplas.

Para responder a esta hipótese, recorreremos a uma correlação de Pearson, também chamado de "coeficiente de correlação produto-momento", onde iremos analisar o nível de correlação entre os resultados obtidos pelas crianças nas diferentes actividades das IM relacionadas com o desenvolvimento potencial e o resultado dos questionários aplicados aos pais e às educadoras (Bar-On).

O objectivo desta análise é o de verificar se os pais e as educadoras têm percepções acerca do desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas, relacionadas de forma significativa.

Quadro 11 – Correlação entre os resultados obtidos nas Inteligências Múltiplas e os resultados dos questionários BarOn (pais e educadora)

	BarOn – Pais	BarOn – Educadora
IL	0,010	0,438**
ILM	0,270	0,315*
ICC	0,218	0,451**
IVE	0,281	0,428**
IM	0,141	0,447**
IN	0,199	0,305*
IINTER	-0,055	0,153
IINTRA	0,332	0,350*

** a correlação é significativa ao nível de p 0,01

* a correlação é significativa ao nível de p 0,05

Ao olharmos para o quadro 11 verificamos que, no que se refere à perspectiva dos pais, não existe em nenhuma área uma correlação significativa, embora apresentem quase sempre valores positivos. O único valor que apresenta uma correlação negativa é o da IINTER, mas que contudo não revela nível de significância.

Quanto à perspectiva das educadoras, verificamos que, em todas as áreas existe uma correlação positiva significativa. Nas IL, ICC, IVE e IM, verificamos que existe um nível de significância de $p \leq 0,01$ (IL – $r=0,438$; ICC – $r=0,451$; IVE – $r=0,428$; IM – $r=0,447$). Nas ILM, IN e IINTRA existe uma correlação positiva, em que o nível de significância se altera para $p \leq 0,05$ (ILM – $r=0,315$; IN – $r=0,305$; IINTRA – $r=0,350$).

A análise deste quadro, sugere que a avaliação das educadoras de infância no que refere ao desenvolvimento das crianças, é mais ajustada e adequada às competências demonstradas pelas crianças, do que a avaliação percebida pelos pais. Este facto pode dever-se à maior familiaridade das educadoras com o desenvolvimento das crianças permitindo-lhes uma avaliação mais realista das capacidades das crianças, ao nível das inteligências múltiplas, do que os pais, que parecem mesmo não valorizar algumas das competências das crianças em detrimento de outras.

Estudo da H2

Para averiguar a veracidade de esta hipótese, efectuamos em primeiro lugar uma correlação entre a profissão dos pais e as suas habilitações literárias e os resultados obtidos pelas crianças ao nível do desenvolvimento potencial, nas várias actividades das Inteligências Múltiplas.

Quadro 12 – Correlação entre os resultados obtidos nas Inteligências Múltiplas e as profissões e habilitações literárias dos pais

	Hab. do pai	Prof. do pai	Hab. da mãe	Prof. da mãe
IL	0,006	-0,148	0,365*	-0,068
ILM	0,061	-0,100	0,388**	-0,261
ICC	0,048	-0,136	0,295	-0,106
IVE	0,130	-0,206	0,198	-0,408**
IM	0,114	0,041	0,181	-0,329*
IN	-0,061	-0,013	0,246	-0,095
IINTER	0,050	-0,010	0,062	-0,142
IINTRA	0,115	-0,154	0,381**	-0,186

** a correlação é significativa ao nível de $p 0,01$

* a correlação é significativa ao nível de $p 0,05$

Ao analisarmos o quadro 12, verificámos que as correlações que existem entre o nível de desenvolvimento apresentado pelas crianças e as habilitações literárias do pai ou a

sua profissão, não têm correlação significativa, sendo que em relação à profissão do pai apenas com a IM apresenta um resultado positivo.

Quando olhamos para os resultados em relação à mãe, constatamos que na IL existe uma correlação positiva de 0,365 com um nível de significância de 0,05 em relação às habilitações literárias da mãe, acontecendo o mesmo com a ILM ($r=0,388$) e a IINTRA (0,381), mas desta vez com um nível de significância de 0,01. Vemos também que em relação à profissão da mãe, a IVE e a IM têm uma correlação negativa, sendo na IVE de 0,408 com um nível de significância de 0,01 e na IM de 0,329 com um nível de significância de 0,05.

O facto de apenas as habilitações literárias da mãe estarem relacionadas com o desempenho das crianças deve ter a ver com o facto de tradicionalmente as mães terem maior responsabilidade na educação dos filhos. Essa tradição deve-se ao facto de durante séculos as mulheres não trabalharem fora de casa, pelo que se responsabilizavam inteiramente pela educação dos filhos, actualmente, apesar de as mulheres trabalharem fora de casa e muitas com empregos muito exigentes, essa tradição ainda não foi muito contrariada, como referido no livro do Ministério da Educação (2000) conforme apresentámos e discutimos no capítulo I, ponto 1.2., relativo ao início da Educação Pré-escolar em Portugal, e que coincidiu com as alterações na estrutura da família, em que ambos os membros do casal passaram a trabalhar fora de casa e começou a verificar-se a necessidade de recorrer a instituições que cuidassem das crianças enquanto os pais trabalhavam.

Estudo da H3

O estudo da H3 tenta relacionar os resultados obtidos pelas crianças nas actividades das inteligências múltiplas, com o meio onde a criança reside (rural ou urbano), em que os resultados obtidos apontam para uma diferença consoante o meio de residência.

Com base no quadro 9, onde vemos um estudo descritivo das variáveis (IL, ILM, ICC, IVE, IM, IN, IINTER e IINTRA) dividindo as crianças pelo meio em que residem, através da média, desvio padrão e valores mínimos e máximos.

Quadro 13 – Estatística descritiva (Min, Max, M e DP) nas IL, ILM, ICC, IVE, IM e IN vs Meio

Variáveis	N	Urbano				Rural				
		Mín.	Max.	Média	DP	N	Mín.	Max.	Média	DP
IL	22	33,00	67,00	50,91	10,51	24	33,00	70,00	49,29	9,94
ILM	22	35,00	62,00	52,00	9,64	23	35,00	64,00	47,83	10,75
ICC	21	37,00	70,00	51,71	10,65	23	33,00	63,00	48,35	9,61
IVE	21	34,00	74,00	51,14	9,56	23	34,00	74,00	48,78	10,82
IM	22	33,00	68,00	51,09	10,62	24	32,00	65,00	48,08	9,43
IN	21	29,00	65,00	51,10	12,35	23	29,00	61,00	49,87	7,82
IINTER	22	38,39	65,29	50,00	7,89	24	34,40	66,72	48,74	9,25
IINTRA	22	20,41	63,69	53,06	8,96	24	20,41	59,36	47,19	10,46

Com base no quadro 13, podemos constatar que em todas as variáveis, as crianças que residem em MU, obtêm médias superiores que as crianças que residem em MR.

Podemos salientar que nas IL, ILM e IINTER, pelo menos uma criança de MR apresenta um valor máximo superior ao do MU, sendo esse valor nas restantes variáveis sempre igual ou inferior.

As médias apresentadas pelo MU são sempre superiores à média padronizada (M=50) enquanto que em MR os resultados são sempre abaixo da média padronizada.

Com estes resultados podemos relacionar o desempenho das crianças com o meio onde residem e concluir que por algumas razões as crianças de meio urbano obtêm melhores resultados que as de meio rural. Essas razões poderão ser de diferentes índoles, podem dever-se ao maior leque de experiências que as cidades podem oferecer, como por exemplo as actividades extracurriculares ou ainda ao maior contacto com materiais e equipamentos que são proporcionados com maior frequência pelas famílias residentes em centros urbanos (como por exemplo jogos de raciocínio, jogos de consolas, hábitos de leitura, visitas a museus e bibliotecas, acesso à internet, entre outros), como refere Vilhena (1999), no capítulo I, ponto 1.1.5., em relação à importância das actividades extracurriculares e inclusivamente da legislação que as fundamenta.

Estudo da H4

O estudo da hipótese 4 tenta relacionar o desenvolvimento apresentado pelas crianças nas actividades das IM com o facto de estas participarem ou não em actividades extracurriculares e com o meio onde residem.

A hipótese 3 apresentou-nos as AEC como possíveis potenciadores do desenvolvimento cognitivo das crianças. Se na hipótese anterior verificámos que as diferenças entre MU e MR são notórias quando observámos os resultados, vamos agora verificar o que acontece quando, dividindo os grupos por meio, os dividimos também por quem frequenta AEC e quem não frequenta.

Vamos excluir de esta análise as crianças cujos pais não responderam ao questionário.

Quadro 14.1. – Estatística descritiva de MU (Min, Max, M e DP) nas IL, ILM, ICC, IVE, IM, IN, IINTER e IINTRA vs AEC

Variáveis	Meio Urbano									
	Frequenta AEC					Não Frequenta AEC				
	N	Mín.	Max.	Média	DP	N	Mín.	Max.	Média	DP
IL	13	33,00	67,00	53,31	10,73	3	39,00	45,00	42,00	3,00
ILM	13	35,00	62,00	54,77	9,17	3	35,00	56,00	45,67	10,50
ICC	13	37,00	70,00	54,00	10,60	3	37,00	46,00	40,33	4,93
IVE	13	34,00	74,00	54,00	8,16	2	34,00	54,00	44,00	14,14
IM	13	33,00	68,00	55,31	11,04	3	34,00	44,00	38,67	5,03
IN	12	36,00	65,00	54,58	10,53	3	29,00	58,00	41,00	15,13
IINTER	13	38,83	62,79	50,88	6,98	3	38,39	58,67	49,85	10,40
IINTRA	13	39,88	64,69	54,87	5,96	3	48,54	59,36	52,87	5,75

Quadro 14.2. – Estatística descritiva de MUR (Min,Max,M e DP) nas IL, ILM, ICC, IVE, IM, IN, IINTER e IINTRA vs AEC
Meio Rural

Variáveis	Frequenta AEC					Não Frequenta AEC				
	N	Mín.	Max.	Média	DP	N	Mín.	Max.	Média	DP
IL	1	64,00	64,00	64,00	.	13	39,00	70,00	50,69	9,38
ILM	1	61,00	61,00	61,00	.	13	35,00	62,00	47,38	10,05
ICC	1	61,00	61,00	61,00	.	12	37,00	63,00	52,25	6,34
IVE	1	74,00	74,00	74,00	.	12	34,00	54,00	49,00	9,05
IM	1	63,00	63,00	63,00	.	13	38,00	65,00	49,00	9,26
IN	1	61,00	61,00	61,00	.	13	29,00	58,00	49,38	8,38
IINTER	1	59,84	59,84	59,84	.	13	34,40	66,72	49,52	10,21
IINTRA	1	57,20	57,20	57,20	.	13	24,74	59,36	47,71	11,30

Como podemos verificar no quadro 14.1., referente ao MU, as crianças que frequentam AEC apresentam resultados superiores em relação às crianças que não frequentam AEC. O resultado onde a diferença é maior, surge na IM, em que quem frequenta AEC apresenta uma média de 55,31 com um DP de 11,04 e quem não frequenta tem 38,67 com um DP de 5,03. Em relação às IINTER e IINTRA os resultados entre quem frequenta e não frequenta AEC são muito equilibrados. Na IINTRA, no grupo que não frequenta AEC o resultado é mesmo superior à média padronizada.

No contexto de MR (quadro 14.2.), temos apenas uma criança que frequenta AEC, logo os resultados apresentados não apresentam um DP. Os resultados entre quem frequenta e não frequenta AEC são em MR têm um diferença maior que em MU, apresentando a sua maior diferença na IVE (Frequenta, Média de 74,00; DP de 0 | Não frequenta, Média de 49,00; DP de 9,05).

É de referir que, em MR, a IL (Média de 50,69) e a ICC (Média de 52,25), as crianças que não frequentam AEC apresentam resultados acima da média padronizada, sendo nas restantes Inteligências Múltiplas as médias são muito próximas.

Na comparação entre os dois meios, no grupo que não frequenta AEC, o MR obtém melhores resultados que o UM, sendo que o resultado com maior expressão se situa na IM (MR = 49,00; MU = 38,67).

No grupo que frequenta AEC, o MR volta a obter melhores resultados, mas devido ao facto de que os valores apresentados não são fruto de uma média de vários casos mas de um só. No MU, onde os resultados são fruto de uma média de 13 casos, os valores são mais baixos que os de MR, mas olharmos para os resultados máximos atingidos, verificámos que são superiores aos de MR em todas as Inteligências.

Nos dias de hoje e principalmente no MU, são cada vez mais as crianças que frequentam AEC, tentando dessa forma os pais dar uma educação mais completa e abrangente aos seus filhos. Ou será que por outro lado, como são cada vez mais raros os casais em que não trabalhem os dois cônjuges, as AEC podem servir para ocupar os filhos enquanto os pais estão ainda na sua actividade profissional, que a cada dia exige mais de cada um de nós.

Esta é uma questão que gostaríamos de ver respondida, a razão pela qual as crianças de meio urbano têm tantas actividades extracurriculares, contrastando com as de meio rural que quase não têm este tipo de actividades, obviamente porque a oferta, quando existe, é muito mais limitada, ou será que em MR se podem fazer outro tipo de actividades, igualmente importantes para o desenvolvimento integral da criança, sem se chamarem actividades extracurriculares e não serem pagas à parte. Talvez possamos dar respostas mais concretas a estas questões num próximo trabalho.

Na revisão bibliográfica, apresentada no capítulo I, vimos como Simão (2005) propõe que a prática de actividades extracurriculares constitui uma fonte de realização pessoal e que favorece a inserção social, a saúde e a aquisição de valores de vida colectiva, podendo ainda conduzir a maiores êxitos pessoais e profissionais.

Freire (1989), citado por Simão (2005), argumenta que as actividades extracurriculares podem ser as únicas oportunidades de a escola promover outros tipos de desenvolvimento para além do cognitivo, que podem ser experiências válidas para ajudarem as crianças e jovens a manterem o bem estar físico, social e mental, o que é fundamental para o auto-conceito e auto-estima.

Simão (2005), faz ainda referência a um estudo realizado com crianças de idade pré-escolar, que teve como objectivo perceber se havia alguma relação entre a participação em aulas de educação física e o processo de desenvolvimento global das crianças. Concluíram então que a prática de actividade desportiva de forma sistemática favorece uma maior possibilidade de vivenciar o corpo, sendo também um



factor representativo do processo de desenvolvimento da habilidade sensório-motora e para a formação da imagem corporal.

Conclusão

Ao finalizar este estudo, muito terá ficado por explorar, mas o aprofundamento de conhecimentos sobre a educação pré-escolar, na sua concepção, metodologia, estratégias de intervenção e avaliação é incontornável.

Durante muito tempo acreditou-se que o processo de ensino se centrava no papel do professor e isso fez com que o ensino ganhasse autonomia sobre a aprendizagem como refere Antunes (2005). Hoje associa-se a eficiência do ensino à compreensão do processo de aprendizagem. O papel do professor é tido como um informador, que transmite conhecimentos aos alunos, mas que leva estes a uma tomada de consciência, partindo dos conhecimentos que os alunos já detêm para adquirir novos.

Quando um professor acredita nas múltiplas inteligências e nas formas de explorá-las, ele descobre um verdadeiro estimulador de competências nos seus alunos.

Neste estudo, assumimos um relacionamento próximo entre os pressupostos da educação pré-escolar, e os princípios da Teoria da Inteligência Múltiplas de Howard Gardner, pois as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, estão muito próximas das Inteligências Múltiplas, tanto ao nível do desenvolvimento de competências nas crianças como ao nível da avaliação, que deverá ser centrada na criança e partindo sempre daquilo que esta já sabe para aquisição de novos conhecimentos.

Ao nível das actividades extracurriculares é de referir que estas assumem também um papel cada vez mais importante na educação das crianças em Portugal. Isso deve-se não só às mudanças estruturais no conceito de família como é referido no primeiro capítulo do nosso trabalho, mas também à maior importância que se dá actualmente ao facto de as crianças terem acesso a uma educação o mais diversificada possível, de forma a poderem ser adultos mais conscientes e preparados para as suas actividades futuras.

Quanto às diferenças que pensávamos à partida existir, na oferta deste tipo de actividades entre o meio rural e o meio urbano, isso confirmou-se no nosso estudo, pois no grupo de crianças do Jardim de Infância de meio rural, apenas uma dessas crianças tinha uma actividade extracurricular e tinha que se deslocar a Évora para esse efeito. Enquanto no Jardim de Infância de meio urbano, apenas 3 crianças não frequentavam este tipo de actividades.

Como refere Fidalgo (1999), na aldeia anda-se a pé, para o trabalho, para a mercearia, para a casa dos familiares. O mesmo já não acontece na cidade, aí utilizam-se frequentemente os transportes (colectivos ou individuais). O mesmo autor refere-se a uma nova realidade a qual denomina de “*Os novos aldeões*”, que são cidadãos que pelas exigências sócio-económicas, mas também por questões de educação e cultura, se começam a deslocar para aldeias próximas dos grandes centros urbanos. A facilidade de deslocação e de comunicações, permitem a estas famílias trabalhar na cidade e gozar a vida na aldeia. No entanto, no nosso estudo, não era esta a realidade das famílias de meio rural, pois quase todas as crianças do grupo de meio rural eram filhos de naturais da aldeia que sempre ali tinham vivido e em que a maioria ali trabalhava. Embora a aldeia de Aguiar já comece a ter algumas famílias consideradas *novos aldeões*, que vivem na aldeia por uma questão de qualidade de vida, a maioria dessas pessoas ainda tem os filhos nos Jardins de Infância da cidade, pois também eles aí trabalham e onde os horários são mais alargados e o acesso a outro tipo de actividades, como as extracurriculares é muito mais facilitado.

Em relação ao estudo empírico, podemos concluir que, primeiro, a perspectiva das educadoras de infância acerca do desenvolvimento das crianças, revela uma maior familiaridade destas com o espectro das competências das crianças. Segundo, o facto de apenas as habilitações literárias da mãe estarem relacionadas com o desempenho das crianças parece estar relacionado com a tradição de as mães terem maior responsabilidade na educação dos filhos. Essa tradição deve-se ao facto de durante séculos as mulheres não trabalharem fora de casa, pelo que se responsabilizavam inteiramente pela educação dos filhos, actualmente, apesar de muitas mulheres trabalharem fora de casa, os efeitos dessa tradição parecem continuar a fazer-se sentir. Terceiro, o desempenho das crianças parece estar associado ao meio onde residem, sendo que, as crianças de meio urbano obtêm melhores desempenhos que as de meio rural. As razões para esses resultados poderão estar relacionados com uma maior diversidade de experiências que as cidades podem oferecer às crianças, nomeadamente ao nível de actividades extracurriculares. Por fim, este estudo demonstrou que em meio urbano, são cada vez mais as crianças que frequentam actividades extracurriculares, sugerindo que os pais procuram dessa forma dar uma educação mais completa e abrangente aos seus filhos.

Porém também poderemos questionar se, dadas as exigências profissionais dos nossos dias essas actividades servem para manter as crianças ocupadas durante

mais tempo, enquanto os pais trabalham? Porque razão as crianças de meio urbano têm tantas actividades extracurriculares, contrastando com as de meio rural que quase não têm este tipo de actividades? Será porque a oferta, quando existe, é muito mais limitada, ou será que em Meio Rural se podem fazer outro tipo de actividades, igualmente importantes para o desenvolvimento integral da criança, sem se chamarem actividades extracurriculares.

Procuraremos dar respostas mais concretas a estas questões num próximo trabalho. Numa próxima oportunidade gostaríamos de dar respostas a outras questões que se nos colocaram e também colmatar algumas lacunas que o nosso estudo possa apresentar, devido à pequena amostra com que trabalhámos.

No entanto, esperamos ter contribuído de alguma forma para uma melhoria da educação pré-escolar, ao nível dos seus conteúdos, objectos e formas de avaliação. Esperamos poder suscitar reflexão nos profissionais de educação com o intuito de se tornarem cada vez melhores profissionais, adaptando-se às diferentes realidades com que possam vir a deparar-se. Como refere Gardner (2006) “A Educação é inerente e inevitavelmente uma questão de objectivos e valores humanos”. Não se pode começar a desenvolver um sistema educativo, a não ser que se tenham definido o conhecimento e as competências que se valorizam e o tipo de indivíduo que se espera no final. Contudo, muitos políticos agem como se os objectivos da educação fossem demasiado evidentes e, conseqüentemente quando são pressionados, tornam-se na maioria das vezes incoerentes, contraditórios ou incrivelmente banais.



Anexos



Anexo 1 – Pedido de autorização ao Agrupamento de escolas de Viana do Alentejo

Ex.º Senhor Presidente do Agrupamento
de Escolas de Viana Do Alentejo

Eu, Luísa Isabel Martins Rodrigues Monteiro, aluna do Mestrado em Desenvolvimento Pessoal e Social da Universidade de Évora, encontro-me neste momento a iniciar a realização da dissertação, que tem como título “Desenvolvimento Potencial em crianças de idade pré-escolar do concelho de Évora”. Para a elaboração do estudo, pretendo aplicar algumas actividades baseadas no modelo Spectrum a duas salas de Jardins de Infância distintas, uma de meio urbano e outra de meio rural, para tal venho por este meio solicitar a vossa excelência, autorização para efectuar o estudo no Jardim de Infância de Aguiar, na sala da Educadora Maria de Fátima Amado. A realização das actividades com as crianças seriam em datas e horários a combinar com a educadora da sala.

Sem outro assunto de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos

Évora, 02 de Abril de 2007

(Luísa Isabel Martins Rodrigues Monteiro)



Anexo 2 – Carta de autorização aos pais e encarregados de educação



Évora, 20 de Abril 2007

Caro Encarregado(a) de Educação,

a Educadora Luísa Rodrigues Monteiro, que está a realizar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação, Desenvolvimento Pessoal e Social, decorrente na Universidade de Évora, vem por este meio, solicitar a sua autorização e colaboração para realizar observação e actividades com recolha de dados ao seu/sua Educando(a) sobre as suas áreas de interesse, no sentido de poder comparar a realidade do meio urbano com a do meio rural e com a frequência de actividades extra-curriculares.

Aguarda-se a sua resposta, com a convicção de que este trabalho pode ser importante para o desenvolvimento do(a) seu/sua Educando (a), através do aumento do seu interesse e, por sua vez, do seu sucesso educativo. Garantindo ainda o anonimato e a imparcialidade dos dados e informações recolhidos.

Com os melhores cumprimentos

Luísa Isabel Martins Rodrigues Monteiro

Eu _____ encarregado de
educação do(a)
aluno(a) _____ autorizo/não
autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a participar no trabalho acima
mencionado.

Évora, ____ de _____ de 2007



Anexo 3- Pedido de autorização à Directora do Externato Infanta D. Maria

Ex.^a Senhora Directora do Jardim
de Infância Infanta Dona Maria

Eu, Luísa Isabel Martins Rodrigues Monteiro, aluna do Mestrado em Desenvolvimento Pessoal e Social da Universidade de Évora, encontro-me neste momento a iniciar a realização da dissertação, que tem como título “Desenvolvimento Potencial em crianças de idade pré-escolar do concelho de Évora”. Para a elaboração do estudo, pretendo aplicar algumas actividades baseadas no modelo Spectrum a duas salas de Jardins de Infância distintas, uma de meio urbano e outra de meio rural, para tal venho por este meio solicitar autorização para efectuar o estudo no Jardim de Infância que vossa excelência dirige, na sala da Educadora Maria do Céu. A realização das actividades com as crianças seriam em datas e horários a combinar com a educadora da sala.

Sem outro assunto de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos

Évora, 02 de Abril de 2007

(Luísa Isabel Martins Rodrigues Monteiro)

Anexo 4 – Descrição da actividade para avaliar o potencial das crianças ao nível da inteligência corporal-cinestésica - adaptado por Candeias e Monteiro, (2007) de Krechevsky, (2001).

Inteligência Corporal-Cinestésica - Proposta de actividade para avaliar o potencial das crianças ao nível da inteligência corporal-cinestésica.

- ▶ Divisão do grupo em dois, com cerca de 12 crianças cada.
- ▶ Duração aproximada: cerca de 20mn com cada grupo.

Descrição da actividade:

Circuito de movimento dividido em 3 fases, em que as crianças imaginam que são Reis e Rainhas.

1ª fase - Aquecimento: Em que as crianças devem explorar as diferentes partes do corpo, tomando consciência do seu corpo e utilizando-o.

- Utilizar “O Rei ou a Rainha manda...”, inicialmente será o adulto a dizer por exemplo “A Rainha manda saltar a pés juntos, mexer os braços alternadamente,...”

Posteriormente pede-se a colaboração das crianças nas ordens a dar.

2ª fase – Circuito de movimento: Com vários obstáculos para treinar o equilíbrio, subir e descer, contornar, saltar, coordenação olho/mão e olho/pé.

- Monta-se o circuito e pede-se às crianças que continuem a ser Reis e Rainhas e que vão nos seus cavalos para o castelo, mas para lá chegarem têm que atravessar todos os obstáculos que encontrarem pelo caminho.

3ª fase – Dançar ao som da música: Cd com pedaços de músicas com diferentes ritmos, em que as crianças vão ter que dançar de acordo com o ritmo que está a tocar, verificar como passam de uns ritmos para os outros.

Avaliação:

→ **Sensibilidade ao ritmo:** - Verificar se na 3ª parte da actividade, as crianças conseguem mudar os seus movimentos consoante as mudanças de ritmo da própria música.

- Perceber se usam mais uma parte do corpo, ou se usam o corpo todo em sincronia.

→ **Expressividade:** - Capacidade para demonstrar sentimentos ou imagens através do movimento, por exemplo através das ordens do “Rei manda...”, ou através da dança.

→ **Controle corporal:** - Avaliar a capacidade que a criança demonstra em colocar o corpo ou utilizar só partes dele.

- Capacidade de repetir movimentos, de equilibrar-se, de contornar obstáculos, de usar bolas.

→ **Capacidade de gerar ideias de movimento:** - Capacidade demonstrada para inventar ideias de movimento, ou para desenvolver as ideias dos outros, por exemplo através do jogo do “Rei manda”.

→ **Responsividade à música:** - Capacidade de responder de diferentes maneiras a diferentes tipos de música.

- Capacidade de explorar livremente o espaço disponível e de mover-se com facilidade.

Materiais:

Banco sueco, arcos, pins e bastões, bolas pequenas e uma grande, ringues, andas.

Anexo 5 – Fichas de observação e registo da inteligência corporal-cinestésica – adaptado por Candeias e Monteiro, (2007) de Krechevsky, (2001).

Ficha de Observação e Registo 1

Actividade _____ **Data** _____
Observações _____ **Duração** _____

Criança (idade)	Consciência das partes do corpo	Expressividade	Controle corporal	Capacidade de reproduzir movimentos	Capacidade de gerar ideias de movimento	Comentários e observações

- 0- Não satisfaz
- 1- Satisfaz
- 2- Bom
- 3- Excelente



Ficha de Observação e Registo 2

Actividade _____ **Data** _____
Observações _____ **Duração** _____

Criança (idade)	Tem equilíbrio	Salta a pés juntos	Salta só com um pé	Contorna obstáculos	Coordenação viso-motora	Comentários e observações

0- Não satisfaz

1- Satisfaz

2- Bom

3- Excelente



Ficha de Observação e Registo 3

Actividade _____ Data _____
Observações _____ Duração _____

Criança (idade)	Sensibilidade ao ritmo	Expressividade	Controle corporal	Responsividade à música	Capacidade de gerar ideias de movimento	Comentários e observações

- 0- Não satisfaz
- 1- Satisfaz
- 2- Bom
- 3- Excelente

Anexo 6 - Descrição da actividade para avaliar o potencial das crianças ao nível da inteligência linguística - adaptado por Candeias, e Monteiro, (2007) de Krechevsky, (2001).

Proposta de actividade para avaliar o potencial das crianças ao nível da inteligência linguística.

- ▶ Divisão do grupo em 6 subgrupos, com cerca de 4 crianças cada.
- ▶ Duração aproximada: cerca de 10/12 mn com cada grupo.

Descrição da actividade:

Com um tabuleiro vai ser contada uma história de vários animais que viviam felizes numa selva, onde um dia aparece um Rei que pretende resgatar todos os animais para o seu castelo. Os animais não ficam contentes mas não conseguem demover o Rei dessa ideia, mas quando aparece um Mago que também vivia naquele local, ele faz o rei entender que o que ele precisa para lhe fazer companhia no seu Castelo, são animais da quinta e não animais selvagens, dando ao Rei um porco, uma galinha, uma ovelha, uma vaca, um cão e um gato para ele levar para o seu castelo, pois os animais selvagens não seriam capazes de se adaptar a essa vida.

Avaliação:

- **Nível de percepção da história:** - Verificar se as crianças perceberam todas as partes da história
- **Utilização do diálogo:** - Ver se as crianças demonstram, através do diálogo se perceberam e gostaram da história.
- **Nível da construção frásica e vocabulário:** - Avaliar o desempenho das crianças na construção de frases e na utilização ou não de um vocabulário vasto.
- **Expressividade:** - Capacidade demonstrada pelas crianças de se expressarem, tanto de forma verbal como de forma não verbal.
- **Criatividade:** - Capacidade demonstrada pelas crianças de criarem novos personagens e de fazerem uma outra interpretação da história.

Materiais:

Tabuleiro de esferovite forrado com papel autocolante verde, com várias figuras de plástico de animais selvagens, árvores, pedras, um rei, um cavalo, um mago e animais domésticos. Dentro de um saco estarão outros animais e uma princesa que as crianças poderão acrescentar à história inicial.

Anexo 7 – Ficha de observação e registo da actividade de inteligência linguística
 – adaptado por Candeias e Monteiro, (2007) de Krechevsky, (2001).

Ficha de Observação e Registo da Actividade Linguística

Actividade _____ **Data** _____
Observações _____ **Duração** _____

Criança (idade)	Nível de compreensão da história	Utilização do diálogo	Nível de construção frásica e vocabulário	Expressividade	Criatividade	Comentários e observações

- 4- Não satisfaz (não satisfaz os objectivos mínimos pretendidos)
- 5- Satisfaz (satisfaz os objectivos mínimos pretendidos)
- 6- Bom (satisfaz grande parte dos objectivos pretendidos)
- 7- Excelente (satisfaz todos os objectivos propostos)

Anexo 8 – Descrição da actividade para avaliar o potencial ao nível da inteligência lógico-matemática – adaptado por Candeias e Monteiro, (2007) de Krechevsky, (2001).

Hoje vamos jogar a um jogo novo que se chama **Jogo do Dinossauro**, todos vão jogar, mas um de cada vez com a Luísa. O teu dinossauro vai competir com o meu, enquanto tentam escapar do dino grande, terás que jogar com os dados para descobrir como mover o dinossauro.

1) Colocam-se os dois dinossauros no espaço do início: “ o teu dinossauro vai competir com o meu para tentarem escapar do grande, vamos ver qual dos dois chega mais perto do fim”.

2) O dado dos números mostra quantos espaços eles podem avançar, o dado 3+/3-, diz se devem avançar ou recuar. O sinal de + significa para a frente, o sinal – significa para trás.

NOTA: Registrar a exactidão na ficha de observação, em termos de direcção e de contagem.

Se for errado registar o nº de espaços que andou, pois algumas, quando é para trás não andam tudo o que devem.

3) Continuar a jogar até completar 11 jogadas, mas se a criança não tiver sentido de jogo, não é necessário. Se o dino da criança atingir a boca do grande, volta ao início. Se o meu atingir, fica lá até tirar um +. Se um atingir a cauda, podem recuar-se 10 espaços.

4) Depois da 11 jogada introduzem-se os dados 5+/1- e 5-/1+. “Estes dados são novos, se quiseres podes escolher um destes em vez do que estávamos a usar. Olha bem para eles antes de escolheres.”

NOTA: Registrar a escolha da criança, perguntar o porquê da escolha.

5) Cada um joga mais 3 vezes, a criança usando o dado que escolheu e o adulto usando o 5-/1+. Registrar os movimentos na ficha de observação.

6) Depois da 14 jogada, deixam-se de lado os dois dados e volta-se a jogar com o dos nºs e com o 3+3- e dizer: “Agora podes colocar os dados onde quiseres para que o teu dino faça o melhor movimento e ganhe”.

Registrar a escolha e o porquê da mesma.

“Agora vais colocar os dados como quiseres, de modo a fazeres o pior movimento, para que o teu dino perca”.

Registrar o movimento e o porquê do mesmo.

7) “Agora eu tomo conta do dado 3+3- e tu do de nºs, é a tua vez, eu coloco este sinal + e tu escolhe o nº para que o teu dino ganhe”. Registrar escolha

“Agora sou eu, vou colocar este sinal para mim, - e tu escolhes o nº para que o meu perca”. Registrar escolha.

A seguir fazemos o inverso, - para a criança, + para mim.

8) Deixar a criança jogar uma ultima vez colocando os dados como preferir. Vamos ver quem está a ganhar.

Anexo 9 – Grelhas de observação e registo da inteligência lógico-matemática –
 In Rebocho, M. (2007).

Inteligência Lógico-matemática

Grelha de observação do jogo do Dinossauro

Criança _____ Data _____

Idade _____ Observador _____

Direcção do movimento		Contagem		Observações
Jogada	Certa	Errada	Certa	
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				

Escolha de dados:

Qual? _____ Porquê? _____

Direcção do movimento		Contagem		Observações
Jogada	Certa	Errada	Certa	
12				
13				
14				



Grelha de Observação do jogo do Dinossauro (continuação)

Criança _____

Escolha de movimentos

Qual o melhor movimento? _____

Porquê? _____

Qual o pior movimento _____ Porquê? _____ -

Observações

Escolha no dado de números	Dado 3+/3-	Escolha no dado de números	Observações
Para o dinossauro da criança	+		
Para o dinossauro do adulto	-		
Para o dinossauro da criança	-		
Para o dinossauro do adulto	+		

Grelha de resumo do “jogo do Dinossauro”

Criança (idade)	Direcção do movimento		Contagem		Escolha de dados		Escolha de movimentos		Escolha no dado de números				TOTAL
	Tudo certo	Numero errado	Tudo certo	Numero errado		Sabe porque 5+1-?	Melhor movimento	Pior movimento	+ dino da criança	- dino da criança	- dino do adulto	+ dino do adulto	
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Para as jogadas 1-11 0-2 erradas=3pts 3 ou mais erradas =0 pt	Para as jogadas 1-11 0-2 erradas=3pts 3 ou mais erradas =0 pt	Para as jogadas 1-11 0-2 erradas=3pts 3 ou mais erradas =0 pt	Para as jogadas 1-11 0-2 erradas=3pts 3 ou mais erradas =0 pt	Escolhe 5+/1- e sabe porquê = 4 pts Escolhe 5+/1- e não sabe porquê = 2 pts Qualquer outra resposta = 0 pts	Escolhe 5+/1- e sabe porquê = 4 pts Escolhe 5+/1- e não sabe porquê = 2 pts Qualquer outra resposta = 0 pts	Melhor movimento Pior movimento	Melhor movimento Pior movimento	3 = 1 pt.	3 = 3 pts.	1 = 3 pts.	1 = 1 pt.	22 pontos possíveis

Anexo 10 – Grelha de observação e registo da actividade da inteligência naturalista – adaptado por Candeias e Monteiro(2007) de Krechevsky, (2001).

Inteligência Naturalista – Actividade Flutua/Afunda

Criança _____ Observador _____
 Idade _____ Data _____

1. Aquecimento: Predição e classificação

A. Predições (assinalar com A ou F)

1. Bloco de madeira _____ porquê? _____
2. Parafuso e porca _____ porquê? _____
3. Caixa transparente _____ porquê? _____
4. Rolha _____ porquê? _____
5. Pedra _____ porquê? _____
6. Boneco _____ porquê? _____
7. Caixa opaca _____ porquê? _____
8. Moeda _____ porquê? _____

B. Classificação

Objectos que flutuam _____ Objectos que afundam _____

Explicação _____ Explicação _____

2. Experimentação livre (descrever brincadeiras comentários e perguntas da criança)

3. Experimentação estruturada

A.1 Como podes fazer a caixa afundar?

- a) coloca objectos que afundam dentro da caixa _____
- b) coloca materiais em cima da caixa _____
- c) outra: _____

A.2 Como podes fazer a moeda flutuar?

- a) coloca a moeda em cima de algo que flutua _____
- b) coloca a moeda dentro da caixa _____
- c) outra: _____

B.1 Adivinha o que está dentro da caixa

Parafuso: _____

Palpite da criança/Porquê?

Boneco: _____

Anexo 11 – Critérios de avaliação da inteligência naturalista – adaptado por Candeias e Monteiro, (2007) de Krechevsky, (2001).

Ficha de Avaliação da Inteligência Naturalista

1.A – tudo certo = 3 pts

até 2 erradas = **2 pts**

+ 2 erradas = **0 pts**

1.B – tudo certo = 3 pts

até 2 erradas = **2 pts**

+ 2 erradas = **0 pts**

3. A1- a) Acerta = 1pt Não acerta = 0 pts

b) Acerta = 1pt Não acerta = 0 pts

c) Acerta = 1pt Não acerta = 0 pts

3. A2- a) Acerta =1pt Não acerta = 0 pts

b) Acerta =1pt Não acerta = 0 pts

c) Acerta =1pt Não acerta = 0 pts

3. B1- Adivinha = 2 pts Não adivinha = 0 pts

Anexo 12 – Ficha de registo da Inteligência Interpessoal – In Rebocho, (2007).

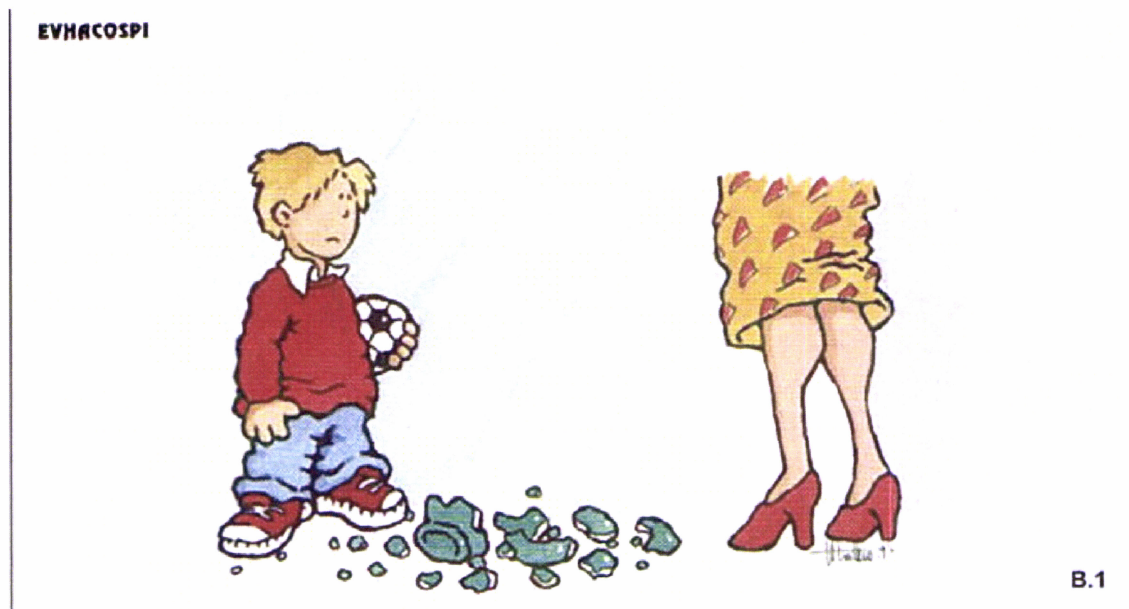
O meu nome é: _____



Escreve os nomes de 3 colegas com quem gostas **mais** de brincar no recreio?

Escreve os nomes de 3 colegas com quem gostas **menos** de brincar no recreio?

Anexo 13 – Cartões Evhacospi, para avaliação e registo da Inteligência Interpessoal



Descobre a história _____

(A.Candeias & L. Monteiro, 2007)

Instruções – Agora vamos ver imagens que contam a história de pessoas. Deves olhar bem para a imagem para descobrires o que está a acontecer e não perderes nada da história, ora vê lá se consegues....

1. O que está a acontecer aqui? Porquê?

2. Nesta imagem o que é que te ajudou a perceber a história (ou seja se tu fosses um detective a olhar para esta história quais seriam as pistas que usavas para perceber a história?)?

3. Quais as emoções/sentimentos que estão presentes nestas figuras?
(Por exemplo: Zanga, timidez, alegria, tristeza)

4. Imagina que estás no lugar dele/dela e vives esta situação, o que é que tu farias para resolver o problema? Qual o teu plano?

5. Como é que o vais por em prática? O que fazes em primeiro lugar e depois...

6. Qual o grau de confiança que tens na solução? Marca com X a tua resposta... – Nenhum, pouco, muito.

7. Já alguma vez de aconteceu uma situação parecida? - Nunca, Algumas, muitas.

8. Gostaste de resolver esta situação – Nada, um pouco, muito

Anexo 14 – Avaliação das respostas dadas nos TCS (Testes de Competência Situacional) – Morelato, Maddio e Ison, (2005).

Avaliação TCS (Cartões EVHACOSPI)

B.1

- 1) Descreve problema correctamente ou descreve problema incorrectamente
- 2) Identifica o problema correctamente ou identifica o problema incorrectamente
- 3) Identifica o estado emocional ou não identifica o estado emocional
- 4) Gera alternativas relevantes ou gera alternativas irrelevantes
- 5) Escolhe uma decisão adequada ou escolhe uma decisão inadequada
- 6) Nenhum, pouco, muito
- 7) Nunca, algumas, muitas
- 8) Nada, um pouco, muito

A. 3

- 1) Descreve problema correctamente ou descreve problema incorrectamente
- 2) Identifica o problema correctamente ou identifica o problema incorrectamente
- 3) Identifica o estado emocional ou não identifica o estado emocional
- 4) Gera alternativas relevantes ou gera alternativas irrelevantes
- 5) Escolhe uma decisão adequada ou escolhe uma decisão inadequada
- 6) Nenhum, pouco, muito
- 7) Nunca, algumas, muitas
- 8) Nada, um pouco, muito



Anexo 15 – Actividades de avaliação da Inteligência Visuo-Espacial – adaptado por Candeias e Monteiro,(2007) de Krechevsky, (2001).

Nome: _____

Idade: __

DESENHO DE UMA PESSOA

A large empty rectangular box with a black border, intended for the student to draw a person. The box is mostly empty, with a small, faint watermark of the University of Évora logo in the bottom right corner.





Nome: _____

Idade: __

DESENHO DE UM ANIMAL

Anexo 16 - Critérios de avaliação da Inteligência Visuo-Espacial – adaptado por Candeias e Monteiro, (2007) de Krechevsky, M., (2001).

Nível de representação: Capacidade de criar símbolos reconhecíveis para objectos comuns (pessoas, casas, animais).

Formas básicas

Nível 1 – As linhas (verticais diagonais ou horizontais) existem isoladamente. Os desenhos limitam-se a rabiscos aleatórios.

Objectos como casas ou pessoas estão incompletos (por exemplo girinos sem partes importantes).

Os tamanhos entre os objectos não são consistentes.

Nível 2 – Tendência de combinar formas geométricas (círculos, triângulos, rectângulos) a padrões mais estruturados.

Estão presentes os aspectos principais dos desenhos (braços, pernas, olhos para as pessoas, orelhas, boca e olhos para um cão, quadrados para a janela de uma casa).

As proporções usadas são consistentes com a realidade dos objectos, mas não entre elas.

Nível 3 – Os contornos estão presentes, a geometria não é o mecanismo principal do desenho. Podem existir perfis e visões laterais.

Incluem pormenores como dedos, sobancelhas, sapatos ou roupas para as pessoas, quadrados com uma cruz para as janelas).

As proporções são consistentes com a realidade e entre elas.

Cor

Nível 1 – As cores são utilizadas aleatoriamente, sem qualquer relação com os objectos representados.

Nível 2 – São usadas muitas cores, com pelo menos dois exemplos de cores realistas.

Nível 3 – São usadas muitas cores e quase todas são realistas (céu azul, sol amarelo, relva verde).

Integração Espacial

Nível 1 – Os elementos estão colocados de forma aleatória no espaço, objectos e figuras estão colocados de cabeça para baixo, inclinados, tortos e espalhados pela página.

Nível 2 – Os objectos e as figuras frequentemente não estão relacionados uns com os outros, ou estão limitados a uma área específica da página (um canto).

Nível 3 – Os elementos revelam um claro senso da linha base (ex. terra e céu). Os objectos estão relacionados uns com os outros e a página é vista como um todo.

Nível de Exploração – A extensão em que a flexibilidade e a criatividade se reflectem nos desenhos das crianças, bem como no uso de materiais de arte.

Cor

Nível 1 – Cada desenho simples é essencialmente monocromático. As cores usadas variam pouco de desenho para desenho.

Nível 2 – São usadas muitas cores. O padrão dominante é brincar com a cor.

Nível 3 – São usadas diversas cores para descrever por exemplo o humor ou a atmosfera. O contraste e mudança de cores são visíveis e os desenhos são coloridos e interessantes.

Variações

Nível 1 - Os desenhos são limitados e repetitivos.

Os desenhos representativos apresentam pouca ou nenhuma variação ao longo do tempo.

Nível 2 – Alguns esquemas nos desenhos, como pontos, círculos ou linhas, podem estar relacionados ou aparecem reunidos.

Os desenhos representativos apresentam uma variação moderada de padrões, objectos ou temas.

Nível 3 – Linhas e formas são usadas para gerar uma grande variedade de desenhos.

Os desenhos representativos apresentam uma variação notável de formas ou temas.

Dinâmica

Nível 1 – Os desenhos dependem quase só de formas geométricas, com pouco uso de diagonais ou linhas soltas. Os desenhos são estáticos e repetitivos.

Nível 2 – Linhas e formas são usadas de maneira divertida e vigorosa. Os desenhos parecem tranquilos e livres, fluindo espontaneamente.

Nível 3 – Linhas, formas e cores evocam um movimento vivo, com ritmo, equilíbrio e harmonia.

Nível de talento artístico – Capacidade de utilizar vários elementos para retratar emoções, produzir efeitos e embelezar trabalhos.

Expressividade

Nível 1 – Evidencia-se pouca emoção nos desenhos, não existem expressões faciais.

Nível 2 .- Evoca estados de ânimo por meio de linhas ou formas.

Nível 3 – Estados de ânimo ou tons intensamente transmitidos através da representação. O desenho parece alegre, triste ou vigoroso.

Preenchimento

Nível 1 – As variações das linhas, se existirem são poucas.

Nível 2 – As variações das linhas são utilizadas para dar efeito aos desenhos, como por exemplo cabelos ou olhos.

Nível 3 – Linhas de espessuras e texturas diferentes são utilizadas para produzir efeitos, tais como por exemplo sombra.

Sensibilidade estética

Nível 1 – Não existe sentido estético, há pouca decoração, podem ser usadas muitas cores, mas não são para salientar o desenho.

Nível 2 – A cor é escolhida deliberadamente, embora possa ser exagerada ou caricatural.

Nível 3 – A preocupação com a decoração é evidente. Os desenhos são coloridos, equilibrados e rítmicos.



Inteligência Visuo-Espacial

Ficha de Observação – Produto tridimensional

Nome da criança _____ Idade _____

Observador _____ Data _____

Lateralidade _____

Nível de Representação

		_____	Notas/Exemplos
3	3	3	
2	2	2	
1	1	1	
Formas básicas	Cor		Integração espacial
			Subtotal__

Nível de Exploração

		_____	Notas/Exemplos
3	3	3	
2	2	2	
1	1	1	
Cor	Variações		Dinâmica
			Subtotal__

Nível de Talento Artístico

		_____	Notas/Exemplos
3	3	3	
2	2	2	
1	1	1	
Expressividade	Preenchimento		Sensibilidade estética
			Subtotal__
			Total_____

Materiais:



Inteligência Visuo-Espacial

Ficha de Observação – Desenho de um animal

Nome da criança _____ Idade _____

Observador _____ Data _____

Lateralidade _____

Nível de Representação

			_____ Notas/Exemplos
3	3	3	
2	2	2	
1	1	1	
Formas básicas	Cor	Integração espacial	
			Subtotal__

Nível de Exploração

			_____ Notas/Exemplos
3	3	3	
2	2	2	
1	1	1	
Cor	Variações	Dinâmica	
			Subtotal__

Nível de Talento Artístico

			_____ Notas/Exemplos
3	3	3	
2	2	2	
1	1	1	
Expressividade	Preenchimento	Sensibilidade estética	
			Subtotal__

Total_____

Materiais:

Inteligência Visuo-Espacial

Ficha de Observação – Desenho de uma pessoa

Nome da criança _____ Idade _____

Observador _____ Data _____

Lateralidade _____

Nível de Representação

		_____	Notas/Exemplos
3	3	3	
2	2	2	
1	1	1	
Formas básicas	Cor		Integração espacial
			Subtotal__

Nível de Exploração

		_____	Notas/Exemplos
3	3	3	
2	2	2	
1	1	1	
Cor	Variações		Dinâmica
			Subtotal__

Nível de Talento Artístico

		_____	Notas/Exemplos
3	3	3	
2	2	2	
1	1	1	
Expressividade	Preenchimento		Sensibilidade estética
			Subtotal__

Total_____

Materiais:

Anexo 17 – Fichas de observação e registo da inteligência musical – adaptado por Candeias e Monteiro,(2007) de Krechevsky, (2001).

Inteligência Musical

1. Ficha de observação de *Parabéns a você*

Criança: _____ Idade: _____

Observador: _____ Data: _____

Sim = 2 Pontos

Não = 0 Pontos

N/A = se a música for inaudível ou a criança não participar da actividade

1. Ritmo	Sim	Não
• A criança incluí o número certo de notas (número de unidades)	___	___
• A criança faz uma distinção entre notas longas e curtas	___	___
• A criança mantém um andamento regular e consistente por toda a música	___	___
• A criança canta as notas no ritmo apropriado (clareza)	___	___
Sub total de ritmo	_____	
2. Tom	Sim	Não
• A direcção geral de frases da criança é apropriada (contorno)	___	___
• A criança faz uma distinção entre as diferentes frases da música	___	___
• A criança é consistentemente capaz de executar o intervalo de uma nota para outra e acabar no lugar certo (intervalo)	___	___
• A criança canta a maior parte da música afinadamente	___	___
Sub total de tonalidade	_____	
3. Geral	Sim	Não
• A criança canta a música excepcionalmente bem, afinadamente e no ritmo certo	___	___
• A criança é expressiva, acentuando as palavras, reflectindo um estado de ânimo/humor em seu canto, ou ambos	___	___
Sub total geral	_____	
Total	_____	

Comentários:

Inteligência Musical**2. Ficha de observação de *Coordenação Rítmica entre corpo e voz (Percepção Musical)***Criança: _____ Idade: _____
_____Observador: _____ Data: _____

Sim (consegue repetir) = 3 Pontos

Não (não consegue repetir) = 0 Pontos

	Sim	Não
1. Frase	___	___
Tá Tá Ti Ti Tá		
2. Frase	___	___
Ti Ti Ti Ti Tá		
3. Frase	___	___
Ti Ti Ti Ti Ti Ti Tá		
4. Frase	___	___
Tá Tá Ti Ti Ti Ti Tá Tá		

Total _____

Comentários:



Inteligência Musical

2. Ficha de observação de *Coordenação Rítmica entre corpo e voz (Percepção Musical)*

Criança: _____ Idade:

Observador: _____ Data:

Sim (consegue repetir) = 3 Pontos

Não (não consegue repetir) = 0 Pontos

	Sim	Não
1. Frase	_____	_____
2. Frase	_____	_____
3. Frase	_____	_____
4. Frase	_____	_____

Total _____

Comentários:

Anexo 18 – Testes de Competências situacionais para Professores – adaptado por Candeias e Monteiro (2007) de Rebocho, (2007).

Folha de Resposta às Provas TCS – Professores

Nome _____ Escola _____

Data __/__/__

Turma _____

Situação de EXEMPLO			
Indique os nomes das 3 crianças a quem se aplicam cada uma das afirmações:			
E.1. Esta situação seria difícil para			
E.2. Esta situação seria fácil para			
E.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
E.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			
1. Situação de excesso de trabalho			
Indique os nomes das 3 crianças a quem se aplicam cada uma das afirmações:			
1.1. Esta situação seria difícil para			
1.2. Esta situação seria fácil para			
1.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
1.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			
2. Situação de um duplo encontro			
Indique os nomes das 3 crianças a quem se aplicam cada uma das afirmações:			
2.1. Esta situação seria difícil para			
2.2. Esta situação seria fácil para			
2.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
2.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			
3. Situação de uma nomeação para liderar um grupo			
Indique os nomes das 3 crianças a quem se aplicam cada uma das afirmações:			

3.1. Esta situação seria difícil para			
3.2. Esta situação seria fácil para			
3.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
3.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			
4. Situação de um colega (par) conselheiro			
Indique os nomes das 3 crianças a quem se aplicam cada uma das afirmações:			
4.1. Esta situação seria difícil para			
4.2. Esta situação seria fácil para			
4.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
4.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			
5. Situação de reunião de pais			
Indique os nomes das 3 crianças a quem se aplicam cada uma das afirmações:			
5.1. Esta situação seria difícil para			
5.2. Esta situação seria fácil para			
5.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
5.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			
6. Situação de um estudante visitante:			
Indique os nomes das 3 crianças a quem se aplicam cada uma das afirmações			
6.1. Esta situação seria difícil para			
6.2. Esta situação seria fácil para			
6.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
6.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			

Teste de Percepção de Competência Situacional – TPCS/P

(A.A.Candeias, 2005)

INSTRUÇÕES:

De seguida são apresentadas seis situações sociais, relativamente às quais deve responder a 4 questões. Em cada questão deverá indicar o nome de 3 crianças do grupo.

PARA QUEM :

Esta situação seria difícil,

Esta situação seria fácil,

E INDICAR QUEM TERÁ

Um desempenho fraco

Um desempenho muito bom

Tenha o cuidado de indicar o primeiro e o último nome de cada um(a). Use a **Folha de Resposta para responder**

Imagine a seguinte situação de exemplo:

Vai haver um concurso de apresentação de trabalhos no seu Jardim de Infância. A sua sala está a preparar um trabalho para apresentar oralmente no dia do concurso. Cada sala deve escolher um porta-voz que apresente e defenda o trabalho em público.

Sobre esta situação deverá responder às 4 questões que estão na **Folha de Resposta**.

1. Situação de excesso de trabalho

No Jardim de Infância, todas as crianças se queixaram aos pais que as educadoras não os deixavam ir ao recreio livre para ensaiar a peça para apresentar na festa de Natal. Os pais conversaram com as crianças e estas elegeram um elemento do grupo para conversar com as educadoras do Jardim de Infância sobre essa situação.

2. Situação de um duplo encontro

Há uma criança bastante contente porque um amigo de quem gosta muito faz anos, contudo esse amigo não o convida para a sua festa de anos, ele procura um colega que convença o seu amigo a convidá-lo.

3. Situação de uma nomeação para liderar um grupo

Esta sala vai realizar trabalhos de grupo onde têm que fazer uma pesquisa sobre animais em vias de extinção, de modo a aprenderem de uma forma mais divertida. Para este trabalho os grupos de cinco a dez elementos devem escolher o animal que vão trabalhar. Cada grupo deve ter um director ou um líder que organize e coordene os esforços do grupo.

4. Situação de um colega (par) conselheiro

O psicólogo e assistente social do agrupamento estão a tentar desenvolver um novo programa em que as crianças com problemas possam procurar outras crianças para as ajudarem. Estas crianças chamar-se-ão pares conselheiros e devem ser pessoas em quem os outros sintam que podem confiar para exporem os seus problemas. Também procuram alguém que seja bom ouvinte e que se preocupe de facto com os colegas.

5. Situação de reunião de pais

Esta sala está muito entusiasmada com a possibilidade de fazer uma visita ao Zoomarine no Algarve e já têm a verba necessária. Os pais de algumas crianças não concordaram com o destino escolhido pela sala porque é demasiado longe. Se essas crianças não tiverem autorização dos pais a viagem não se realizará. A sala decidiu convocar esses pais para irem ao Jardim de Infância ouvir os seus argumentos. Os pais concordaram em conversar com o representante do grupo sobre a viagem e o destino escolhido. A sala vai pedir-lhe ajuda para escolher um representante da mesma para a reunião de pais.

6. Situação de um estudante visitante

Uma das educadoras teve um grave acidente. Os colegas da sala juntaram-se e decidiram fazer algo. O grupo pede-lhe ajuda para decidir quem escolher para fazer uma visita à educadora e à sua família. Essa criança deverá levar chocolates/flores e tentar expressar o quanto as crianças lamentam o sucedido e desejam uma rápida recuperação.

Anexo 19 – Questionário de inteligência emocional Bar-On Educador – adaptado de Bar-On e Parker, (2004).

QUESTIONÁRIO BAR-ON – Educador

(Adaptação de A.Candeias & L. Monteiro)

Nome e apelido (educador): _____ Data: ___/___/___

Nome e apelidos (aluno): _____ Data de nascimento: ___/___/___ Idade: ___

Sala: _____ Idades: _____ Número de crianças: _____

Meninos ☞ Meninas ☞

Nome do Jardim de Infância: _____

Instruções

Leia atentamente todas as fases.

Faça um círculo à volta do número que melhor expresse o que lhe parece. Para isso, tem uma escala numérica que vai de 1 a 4.

É importante que saiba que não existem respostas melhores do que outras.

Se se enganar, não há problema pode riscar ou emendar.

Tenha em atenção todas as frases e procure ser sincero quando responder.

Exemplo 1.

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Gosta de si mesmo	1	2	3	4

Se escolher o número 1, significa que não está nada de acordo.

Se escolher o 2, significa que às vezes está de acordo.

Se escolher o número 3, está quase sempre de acordo.

Se escolher o número 4, está sempre de acordo com essa afirmação.

Exemplo 2.

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
É feliz	1	2	3	4

Se escolher o 1, significa que a criança nunca é feliz.

Se escolher o 2, significa que a criança às vezes é feliz.

Se escolher o 3, significa que a criança é quase sempre feliz.

Se escolher o 4, significa que a criança é sempre feliz.

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Preocupa-se com o que acontece às outras pessoas	1	2	3	4
2. Diverte-se com piadas.	1	2	3	4
3. Diz com facilidade como se sente.	1	2	3	4
4. É feliz.	1	2	3	4
5. É capaz de respeitar os outros.	1	2	3	4
6. Aborrece-se demasiado com algumas coisas.	1	2	3	4
7. Consegue falar facilmente sobre os seus sentimentos.	1	2	3	4
8. Briga com as outras crianças.	1	2	3	4
9. Sente-se seguro(a) de si mesmo(a).	1	2	3	4
10. É temperamental.	1	2	3	4
11. Consegue perceber perguntas difíceis.	1	2	3	4
12. Tem dificuldade em falar sobre sentimentos profundos.	1	2	3	4
13. Acha que a maioria das coisas que faz resultam bem.	1	2	3	4
14. Gosta do seu corpo.	1	2	3	4
15. Consegue dar boas respostas a perguntas difíceis.	1	2	3	4
16. Consegue descrever os seus sentimentos com facilidade.	1	2	3	4
17. Quando quer, é capaz de responder de diferentes maneiras a uma pergunta difícil.	1	2	3	4
18. Aborrece-se com facilidade.	1	2	3	4
19. Gosta de fazer coisas para os outros.	1	2	3	4
20. Espera que tudo saia bem.	1	2	3	4
21. Pode utilizar com facilidade, diferentes formas para resolver um problema.	1	2	3	4
22. Descreve facilmente o que sente.	1	2	3	4
23. Quando responde a perguntas difíceis, tenta pensar em várias soluções.	1	2	3	4
24. Gosta de sorrir.	1	2	3	4
25. Sente-se mal quando vê os outros a sofrer.	1	2	3	4
26. Diverte-se com as coisas que faz.	1	2	3	4
27. É bom/boa a resolver problemas.	1	2	3	4
28. Tem dificuldade em falar com as outras pessoas sobre os seus sentimentos.	1	2	3	4
29. Aborrece-se facilmente.	1	2	3	4
30. Sente-se bem consigo mesmo.	1	2	3	4
31. É capaz de dizer quando um amigo ou amiga está triste.	1	2	3	4
32. Sabe que as coisas irão correr bem.	1	2	3	4
33. Quando está aborrecido(a), age sem pensar.	1	2	3	4
34. É feliz com o tipo de pessoa que é.	1	2	3	4
35. Sabe quando os outros estão aborrecidos, mesmo que isso não seja dito.	1	2	3	4
36. Sabe como ficar bem.	1	2	3	4
37. Não é feliz.	1	2	3	4
38. Gosta do seu aspecto.	1	2	3	4



Anexo 20 – Questionário de interesses e competências - Pais



QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS

Nome da criança: _____ Data: _____

Nome de quem preencheu o formulário (mãe, pai ou ambos): _____

Este questionário tem por objectivo conhecer a sua opinião, no que se refere às competências e interesses que o seu filho/a sua filha demonstra em casa, pois eles podem ou não ser evidenciados no Jardim de Infância, durante as actividades desenvolvidas.

Por outro lado, vamos ainda pedir a sua opinião sobre as actividades extracurriculares.

Os dados recolhidos neste questionário serão para uso exclusivo do trabalho que está a ser realizado na Universidade de Évora, como tal salvaguardam toda a confidencialidade e serão usados apenas para fins de investigação.

Obrigada pela sua colaboração.

I PARTE

1.1 Idade: Do pai Da mãe

1.2 Habilitações académicas
(assinale com uma cruz)

	Do pai	Da mãe
Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4ª Classe/ Ensino Primário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6º Ano/ Ensino Preparatório	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9º Ano/ 3º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12º Ano/ Ensino secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso Médio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.3 Indique a sua situação face à actividade profissional

	Do pai	Da mãe
Trabalhador por conta própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profissional Liberal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Funcionário público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhador no comércio ou indústria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Serviço doméstico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desempregado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra situação _____		

1.4 Tem alguma ocupação extra-laboral, tal como:

Desporto Política Cultura Outras: _____

II PARTE**2.1 Assinale as duas áreas gerais em que o seu filho/a sua filha demonstra maior *capacidade*. Escolha entre:**

- Linguagem
- Lógica e Matemática
- Compreensão Visuo-espacial (artes visuais, construção e geografia)
- Musical
- Expressão Motora
- Ciências

2.1.1 Por que é que escolheu essas duas áreas?**2.1.2 Se possível, dê exemplos de ocasiões em que o seu filho/a sua filha usa essas capacidades.****2.2 Do mesmo grupo de áreas gerais, escolha uma ou duas em que o seu filho/a sua filha revela menor capacidade.****2.2.1 Por que escolheu essa(s) área(s)? Dê exemplos?****2.3. Seleccione até três actividades em que o seu filho/ a sua filha demonstra maior interesse em casa.**

III PARTE

3.1 Há actividades ou assuntos específicos sobre os quais o seu filho/ a sua filha fala frequentemente depois da escola? A que se refere?

3.2 Existe algum tema ou assunto que entusiasma de forma especial o seu filho/ a sua filha?

3.3 Existem actividades ou assuntos de que o seu filho/a sua filha não gosta ou evita particularmente?

3.4 Existe alguma área ou áreas em que gostaria que o seu filho/ a sua filha melhorasse? Se sim, diga qual ou quais.

IV PARTE

4.1 O seu filho/ a sua filha frequenta actividades extracurriculares? Se sim diga quais?

4.2 Essas actividades acontecem dentro, fora do Jardim de Infância ou em ambos?

4.3 Quem escolheu essas actividades, a criança, ou foi opção dos pais?

4.4 Acha que essas actividades são importantes para o desenvolvimento do seu filho/ da sua filha e podem contribuir para que este/ esta desenvolva melhor as suas capacidades?

FIM

Obrigada,
Luísa Monteiro

Anexo 21 – Teste de competências situacionais - Pais

Socialmente em acção....



A.A.Candeias, M. Rebocho & H. Pires (2006) (Versão para Pais)

INSTRUÇÕES:

De seguida são apresentadas seis situações sociais, relativamente a cada uma das quais deve responder a 2 questões acerca do seu filho/educando.

Comece por ter atenção à seguinte situação de exemplo:

Vai haver um a apresentação de uma peça de teatro na biblioteca da sua zona no sábado de tarde. No Jardim de Infância d o seu/ sua filho(a) e colegas estão a preparar uma peça para apresentar oralmente. Cada grupo deve escolher um porta-voz que anuncie a apresentação d a peça na biblioteca.

Imagine que o(a) seu/sua filho(a) era o(a) escolhido(a) para porta-voz e responda às duas questões que se seguem marcando um X:

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O seu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para ele (a) seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

De seguida leia cada uma das situações e responda de seguida às duas questões com um X:

1. Situação de trabalho extra

Este mês, o(a) seu/sua filho(a) e todos os colegas de natação se queixam, porque foi necessário fazer uma alimentação especial (comer fruta, legumes, leite, carne e peixe e não comer doces e chocolates) e fazer exercício suplementar (corridas de 30 minutos todos os dias ao fim da tarde), porque o professor de natação faltou e é preciso recuperar a forma física. Para o(a) seu/sua filho(a) e para os seus colegas, mais do que queixarem-se ou ficarem zangados, é importante que o professor de natação compreenda que têm outras coisas para fazer. Para tal juntaram-se e pediram ao professor para os ouvir. O professor concordou em ouvir um representante do grupo de natação. Imagine que era o(a) seu/sua filho(a) escolhido(a) para representante dos colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O seu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para ele (a) seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

2. Situação de integração de uma(a) novo(a) colega

Acabou de chegar a este Jardim de Infância um(a) novo(a) colega. Trata-se de uma criança que acabou de se mudar para esta zona e a sua família não a acompanhou. Para o(a) seu/sua filho(a) e para os seus colegas é importante ajudarem, por isso decidiram que tinham de escolher alguém no grupo que pudesse fazer isso. Deve ser uma criança com autonomia e responsabilidade que acompanhe o(a) novo(a) colega e que possa estar com ele. Imagine que era o(a) seu filho(a) o (a) escolhido(a) para representante dos seus colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O seu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para ele (a) seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

3. Situação de uma nomeação para liderar um grupo

Na ludoteca, a educadora deu uma tarefa – construir uma peça de teatro - para fazer em grupo. Para esta tarefa os grupos de 3 a 5 crianças devem escolher qual o elemento do grupo que vai orientar e comandar o trabalho.

Imagine que era o(a) seu/sua filho(a) o(a) escolhido(a) para representante dos seus colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O seu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para ele (a) seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

5. Situação de Acampamento

Os alunos do Jardim de Infância que o seu filho frequenta estão muito entusiasmados com a possibilidade de fazer um acampamento nas férias. Este acampamento implica a saída do(a) seu/sua filho(a) da Jardim de Infância, assim como, a dos seus colegas e das educadoras durante 2 dias. A coordenadora do Jardim de Infância acha que 2 dias, é muito tempo de ausência. Mas este tipo actividades só faz sentido se forem todas as crianças do grupo. O Grupo decidiu pedir uma reunião à coordenadora para expor os argumentos que justificam tal formação e a sua duração. A coordenadora aceitou reunir-se com os representantes do grupo. Imagine que era o(a) seu/sua filho(a) o(a) escolhido(a) para representante dos seus colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O seu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para ele (a) seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

6. Situação de visita

Um(a) dos(as) colegas do(a) seu/sua filho(a) teve um grave acidente. Para ele(a) e para os seus colegas é um momento importante para fazerem alguma coisa. Para não cansar o(a) colega com demasiadas visitas decidem escolher (no grupo) alguém para lhe fazer uma visita. Essa criança deverá levar chocolates e tentar expressar o quanto o grupo lamenta o sucedido e deseja uma rápida recuperação. Imagine que era o (a) seu/sua filho(a) o(a) escolhido(a) para representante dos seus colegas e responda com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O seu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para ele (a) seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

Anexo 22 – Questionário de inteligência emocional Bar-On – Pais

Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on

(Adaptado por H.Pires, A.Candeias & M. Rebocho, 2007) (Versão para Pais)

Nome e apelidos (filho/a): _____

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Data de nascimento: __/__/____ Idade: _____ Data: __/__/____

Escola:.....

INSTRUÇÕES:

Leia atentamente todas as frases.

Faça um círculo ou uma cruz no número que melhor expresse a sua opinião.

Para isso, há uma escala numérica de 1 a 4.

Nenhuma resposta é melhor que a outra.

Em caso de engano, basta riscar e colocar o círculo na resposta que pretende.

Responda a todas as perguntas e procure ser sincero.

Exemplo 1.

O(a) meu/minha filho(a)	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Gosta do seu corpo	1	2	3	4

Se escolhe o número 1, significa que o(a) seu/sua filho(a) **nunca** gosta do seu corpo.

Se escolhe o 2, significa que o(a) seu/sua filho(a) **às vezes** gosta do seu corpo.

Se escolhe o número 3, significa que o(a) seu/sua filho(a) **quase sempre** gosta do seu corpo.

Se escolhe o número 4, significa que o(a) seu/sua filho(a) gosta **sempre** do seu corpo.

Exemplo 2.

O(a) meu/minha filho(a)	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
É feliz	1	2	3	4

Se escolhe o número 1, significa que o(a) seu/sua filho(a) **nunca** é feliz.

Se escolhe 2, significa que o(a) seu/sua filho(a) **às vezes** é feliz.

Se escolhe o número 3, significa que o(a) seu/sua filho(a) **quase sempre** é feliz.

Se escolhe o número 4, significa que o(a) seu/sua filho(a) **é sempre** feliz.

Nota: A sua colaboração no preenchimento deste questionário é muito importante para o desenvolvimento de provas de competências emocionais em Portugal para crianças. Tenha em conta que toda a informação recolhida será usada unicamente para fins de investigação e a identificação dos participantes será salvaguardada à luz das regras de confidencialidade para este tipo de trabalhos. Obrigado pela colaboração.

O(a) meu/minha filho(a).....	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Preocupa-se com o que acontece às outras pessoas.	1	2	3	4
2. Diverte-se com as piadas.	1	2	3	4
3. Comunica com facilidade o modo como se sente.	1	2	3	4
4. É feliz.	1	2	3	4
5. É capaz de respeitar os outros.	1	2	3	4
6. Aborrece-se facilmente com algumas coisas.	1	2	3	4
7. Pode falar facilmente sobre os seus sentimentos.	1	2	3	4
8. Briga com outros meninos (as).	1	2	3	4
9. Sente-se seguro(a) de si mesmo.	1	2	3	4
10. É temperamental.	1	2	3	4
11. Pode entender perguntas difíceis.	1	2	3	4
12. Tem dificuldade em falar sobre sentimentos profundos.	1	2	3	4
13. Pensa que a maioria das coisas que faz resultam bem.	1	2	3	4
14. Gosta do seu corpo.	1	2	3	4
15. Pode dar boas respostas a perguntas difíceis.	1	2	3	4
16. Pode descrever os seus sentimentos com facilidade.	1	2	3	4
17. Quando quer, pode responder de diferentes maneiras a uma pergunta difícil.	1	2	3	4
18. Aborrece-se com facilidade.	1	2	3	4
19. Gosta de fazer coisas para os outros.	1	2	3	4
20. Espera que tudo saia bem.	1	2	3	4
21. Pode utilizar facilmente diferentes formas para resolver um problema.	1	2	3	4
22. Diz com facilidade o que sente.	1	2	3	4
23. Quando responde a perguntas difíceis, tenta pensar em várias soluções.	1	2	3	4
24. Gosta de sorrir.	1	2	3	4
25. Sente-se mal quando outras pessoas sofrem.	1	2	3	4
26. Diverte-se com as coisas que faz.	1	2	3	4
27. É bom/boa a resolver problemas.	1	2	3	4
28. Tem dificuldades em falar com outras pessoas sobre os seus sentimentos.	1	2	3	4
29. Aborrece-se facilmente.	1	2	3	4
30. Sente-se bem consigo mesmo.	1	2	3	4
31. É capaz de dizer quando um(a) dos(as) seus/suas melhores amigos (as) está triste.	1	2	3	4
32. Sabe que as coisas hão de correr bem.	1	2	3	4
33. Quando está aborrecido(a), age sem pensar.	1	2	3	4
34. É feliz com o tipo de pessoa que é.	1	2	3	4
35. Sabe quando os outros estão aborrecidos, inclusive quando isso não é dito.	1	2	3	4
36. Sabe como ficar bem.	1	2	3	4
37. Não é feliz..	1	2	3	4
38. Gosta do seu aspecto.	1	2	3	4

Referências Bibliográficas

Almeida, L. S.; Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (3ª edição revista ampliada). Psiquilibrios

Antunes, C. (2005). *As Inteligências Múltiplas e os seus estímulos*. Edições Asa: Porto

Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na sala de aula*. Artmed Editora: Porto Alegre

Bar-On R. & Parker, J. (2004). *Bar-On Emotional Quotient inventory: Technical Manual*. New York: MHS.

Candeias, A.A. (2001). *Inteligência Social*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

Candeias, A.A., Almeida, L.S., (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação, *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (9), 359-378.

Candeias, A.A., Franco, G., Pires, H., Rebocho, M., Charrua, M., Barahona, H., Matos, O., Pires, E., Leal, F., Dias, C., Mira, I. (2008). Assessment of social and emotional intelligence – A study with Portuguese gifted children. In T. Yasmin (Ed.). *Future Minds and Creativity*. Paris: The International Centre for Innovation in Education. (CD-ROM).

Candeias, A.A. (2008). *Inteligência Social: O que é e como se avalia?*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (no prelo)

Candeias, A. A. (2004). The influence of the psychological assessment of social intelligence on enrichment programs to gifted and talented students. In, European Council for High Ability (Ed.). *Educational Technology for Gifted Education From Information Age to Knowledge Era*, University of Navarra (Cd-Rom).

Candeias, A. A., (2007). *Prova Cognitiva de Inteligência Social*. Lisboa: CEGOC.

Candeias, A. A., (2008). *Inteligência Social: O que é e como se avalia?*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Candeias, A. A. (2006). *Prova Cognitiva de Inteligência Social*. In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida & C. Machado (Eds) *Avaliação Psicológica*. (2ª Edição) Coimbra: Quarteto (cap. 11 pp 163-176). (ISBN: 972 8717 88 1).

Candeias, A. A., Almeida L. S., Aleluia T.& Reis, M. S. (2005). *Avaliação dinâmica da modificabilidade cognitiva e da aprendizagem em alunos com dificuldades de aprendizagem*. In, A.A. Candeias (Coord.). *Crianças Diferentes: Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir*. Évora: Universidade de Évora/PRODEP (Cd-Rom) (pp. 38-60). (ISBN: 972 9313 78 4).

Candeias, A. A. (2003). *As Inteligências que os testes de QI não avaliam*, NEPUE – Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora, Évora

Candeias, A. A. & Almeida, L. S. (2007). *Inteligência Humana – Investigação e Aplicações* (Volume 1). Quarteto: Coimbra

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Davey, Gareth (2008). Children's television, rádio, internet and computer usage in a city and a village of China, *Visual Anthropology*, <http://www.visualanthropology.net/>, recuperado a 18 de Novembro de 2009

Dias, T. & Enumo, S. (2006). Criatividade e dificuldade de aprendizagem: avaliação com procedimento tradicional e assistido, in *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Print ISSN 0102-3772, vol.22 nº1 Brasília Jan./Apr. 2006

Fidalgo, António (1999). *Nova corte na aldeia. Internet e ruralidade*. Publicado em *Diálogos Raianos – Ensaios sobre a Beira Interior*, Edições Colibri, Lisboa (pp. 89-99)

Furnham, A. & Fukumoto, S. (2008). *Japanese parents' estimates of their own and their children's multiple intelligences: Cultural modesty and moderate differentiation*, in *Japanese Psychological Research* 2008, Volume 50, Nº. 2, 63/76

Gardner, Howard (1995). *Inteligências múltiplas, la teoria en la práctica cognición e desarrollo humano*. Paidós: Barcelona

Gardner, Howard (2000). *Inteligências Múltiplas A Teoria na Prática*. Artmed Editora: Porto Alegre

Gardner, Howard (2002). *Estruturas da Mente A Teoria das Inteligências Múltiplas*. 2ª Edição. Artmed Editora: Porto Alegre

Gardner, Howard (2005). *Mentes que mudam: A arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros*. Artmed/Bookman: Porto Alegre

Gardner, Howard (2006). *Cinco Mentes para o futuro – As capacidades cognitivas que pode conquistar e desenvolver para ter sucesso*. Actual Editora: Lisboa

Gedepe (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação Departamento de Educação Básica Núcleo de Educação Pré-Escolar: Lisboa

Krechevsky, M., (2001). *Avaliação em Educação Infantil. Projecto Spectrum*, vol.3. Porto Alegre: Artmed

Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*, Departamento de Educação Básica, Lisboa

Morelato, G. Maddio, S. Ison, M. S. (2005). *Aportes a los Criterios de Evaluación de las Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales en Niños Argentinos*. Ridep. nº 20. Vol. 2.

Moreno, Fernando Silva (editor) (2003). *Evaluación Psicológica en Niños y Adolescentes*. Editorial Síntesis, S.A.: Madrid

Prieto, M. D., Bermejo, M. R., Ferrando, M., Carmen, F. (2007a, no prelo). *Evaluar y desarrollar las Inteligências Múltiplas*. Livro de Inteligência

Prieto, M. D.; Parra, J.; Ferrando, M.; Sánchez, C. (2007b, no prelo.) *Las Inteligências Múltiples un modelo de evaluación dinamica*. Livro de Inteligência 2

Rebocho M. (2007). *Avaliação das Inteligências Múltiplas em Crianças do 2º Ano de Escolaridade do Regime Educativo Comum e do Regime Educativo Especial*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos. Évora: Universidade de Évora

Salvador, C., Mestres, M., Goñi, J., Gallart, I. (1999). *Psicologia da Educação*. Artmed Editora: Porto Alegre

Simão, R. (2005). *A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos*, Monografia de final de curso – Licenciatura em Psicologia, in www.psicologia.com.pt, o Portal dos Psicólogos, recuperado a 23 de Março de 2009

Vilhena, G.; Silva, M. I. L. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Ministério da Educação Departamento de Educação Básica Núcleo de Educação Pré-Escolar: Lisboa

Vilhena, T. (1999). *Avaliar o Extracurricular – A referenciação como nova prática de avaliação*. Coleção Perspectivas Actuais, Edições Asa: Porto

Legislação:

Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, *Diário da República Portuguesa, Serie I - Assembleia da República*

Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto, *Diário da República Portuguesa, Serie I - Assembleia da República*

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, *Diário da República Portuguesa, I Série Assembleia da República*, artigos 164.º, alínea d), e 169.º, n.º 3, da Constituição



Despacho Normativo nº 141/ME/90 de 1 de Setembro, *Diário da República Portuguesa, I Série* – Assembleia da República

Despacho Normativo nº 16795/2005 de 3 de Agosto, *Diário da República Portuguesa, I Série* – Assembleia da República

Sites:

http://www.aade.com.pt/EDD/distrito/caracterizacao_do_distrito recuperado a 6 de Novembro de 2008

<http://roteirocva.blogspot.com/> recuperado a 6 de Novembro de 2008



Errata

Página	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
iv	23	MUR	MR
12	16	a importância	importância
20	22	Roazzi (2007)	Roazzi citado por Candeias (2007
28	4	À	à
33	2	se	ser
36	23	(2006b)	(2006)
45	8	e a	a
49	Última linha	da	das
53	6	termos	em termos
73	Quadro 14.2	MUR	MR
73	24	AEC são em	AEC em
73	27	a IL e a ICC	na IL e na ICC
74	2	UM	MU
74	7	mas	mas se
89	Legenda	4	0
89	Legenda	5	1
89	Legenda	6	2
89	Legenda	7	3