



IPG Politécnico
|da|Guarda
Polytechnic
of Guarda

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

Relatório de Estágio da Prática
de Ensino Supervisionada

Carla Susana Pires

Dezembro | 2013



Escola Superior
de Educação,
Comunicação e Desporto



Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

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

Carla Susana Pires

2013



Carla Susana Pires

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

Orientadora:

Professora Doutora Filomena de São José Bolota Velho

Coorientadora:

Professora Doutora Urbana Maria Bolota Cordeiro

2013

Agradecimentos

Este trabalho é dedicado a todas as pessoas que, pelo apoio e incentivo prestado, me motivaram e assim contribuíram para que o presente relatório se consumasse. Deste modo, expressos os mais sinceros agradecimentos:

- À Professora Doutora Filomena Velho, pela disponibilidade, orientação e apoio na revisão do presente relatório

- À Professora Doutora, Urbana Cordeiro, por todos os conhecimentos científicos partilhados e esforço demonstrado.

- A todos os Professores que ao longo destes anos fui encontrando e continuamente me apoiaram e me deram um sorriso amigo, pela disponibilidade e orientação nas mais diversas fases e áreas.

- Às Educadoras cooperantes do jardim-de-infância de Alfarazes: Educadora Henriqueta e Educadora Celeste, pela disponibilidade e afetos de amizade vividos, pois com elas tive a oportunidade de aprender, tornando este processo mais enriquecedor.

- Às crianças do jardim-de-infância e a todos os seus intervenientes.

- Aos meus pais por tudo o que sempre foram. Sem eles não seria a pessoa que sou e de que tenho tanto orgulho. Saliento o trabalho que eles desempenharam ao longo da minha vida.

- Ao meu marido, filho e amigos do coração, obrigada.

- A “DEUS” o meu muito obrigada pela força e por estar sempre ao meu lado. Sendo o último não significa que não seja o primeiro.

RESUMO

O trabalho aqui apresentado insere-se no âmbito do relatório de estágio da prática de ensino supervisionada, para a aquisição do grau de mestre. Inicialmente será apresentada a instituição de ensino onde foi realizado o estágio curricular, nomeadamente espaços físicos interiores e exteriores, recursos educativos e caracterização dos grupos.

A organização deste relatório obedece aos itens referidos no artigo 11º do Diário da República, 2ª série – nº42 – 28 de fevereiro de 20012. Segundo este artigo, o relatório deverá contemplar três componentes essenciais: *enquadramento institucional (...), descrição do processo de prática de ensino supervisionada com os programas da(s) área(s) /disciplina(s), do(s) ciclo(s) onde realizou o estágio.*

. No que concerne ao terceiro capítulo, apresento o projeto “ Crescer com Valores” que foi desenvolvido em contexto Pré - escolar, com o grupo de crianças da faixa etária correspondente aos 4 anos de idade. Este capítulo está dividido em duas partes, incidindo a primeira na fundamentação teórica e a segunda na abordagem empírica, referindo os objetivos, assim como a pertinência da temática e atividades desenvolvidas.

A fundamentação teórica deste relatório tem como foco principal os Valores e Sentimentos. O ser humano constrói a sua personalidade e carácter através da interiorização dos valores aceites pela sociedade visando a integração. Assim sendo, terá que se ter em consideração que os anos de educação pré-escolar, que correspondem à faixa etária dos 3 aos 6 anos, são fundamentais no desenvolvimento da personalidade e na interiorização de normas sociais. Justifica-se assim a escolha desta temática, sendo o livro explorado neste contexto “Adivinha quanto gosto de ti”, de Sam Mc Bratney e Anita Jeram, já que vai ao encontro dos valores/sentimentos. Pretendi pois abordar o livro para realçar a importância do conto e das leituras no desenvolvimento da criança.

Podemos então constatar que existe uma interdisciplinaridade clara entre as diferentes matérias, nesta e noutras faixas etárias, sendo que os valores estão presentes em todas as atividades atendendo às alterações constantes com a evolução dos tempos e que é necessário orientar as crianças para que estas saibam discernir o bem do mal, o correto do incorreto.

A elaboração deste projeto perspectiva a modificação dos comportamentos exibidos pelo grupo para que exista e se desenvolva a cooperação, amizade e consciencialização progressiva de cada um, como ser único e respeitável.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, valores morais, sentimentos, conto, livros

Abstract

The work here presented is part of a supervised teaching practice's final report, in order to obtain the Master Degree. First it is presented the teaching institution, mainly the facilities, educational resources and group characterization.

The aim of this report is to show the importance of Values and Feelings, as each person builds his own personality and character according to the society where he is and he is part of. The early years of preschool are between 3 and 6 years old and it is the most important period as it is in this moment that they develop their personality and know the social rules. According to this, it was chosen the book "Adivinha quanto gosto de ti", whose author are Sam Mc Bratney and Anita Jeram, With this book I developed the importance of telling a fairy tale and reading in children.

There is a clear interdisciplinary between the different issues not only in these ages but also in other ones, never forgetting that the importance of the Values is presented in each activity and that there is a constant evolution of time, which means that it is necessary to guide children so that they can understand the difference between right and wrong, good and bad.

The aim of this project is to modify the group behaviors in order to develop cooperation, friendship, awareness of each one, as a respectable human being.

Key words: preschool teaching, values, feelings, fairy tale, books.

Índice

Índice	iv
Índice de Gráficos.....	v
Índice de Figuras.....	v
Índice de Tabelas	v
Índice de Anexos	v
Lista De Siglas.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Institucional.....	2
1. Caracterização do contexto local.....	2
2. Prática de Ensino Supervisionada I – Jardim – de Infância de Alfarazes.....	4
2.1 Caracterização do meio envolvente.....	4
2.2. Caracterização do jardim-de-infância de Alfarazes	5
2.3. Organização do ambiente educativo.....	8
2.4. Caracterização do espaço da sala	9
2.5 Caracterização do grupo pré-escolar e envolvente familiar	12
2.6. Desenvolvimento da criança nesta faixa etária	15
2.7. Desenvolvimento cognitivo, na perspetiva de Piaget	17
Capítulo II - Prática de Ensino Supervisionada	21
1. Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	21
1.1. Área de expressão e Comunicação	23
1.1.1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	23
1.1.2. Domínio da Matemática	25
1.1.3. Domínio das Expressões	26
1.1.3.1. Domínio da Expressão Motora.....	26
1.1.3.2. Domínio da Expressão Dramática.....	27
1.1.3.3. Domínio da Expressão Plástica	28
1.1.3.4. Domínio da Expressão Musical.....	28
1.2. <i>Área do Conhecimento do Mundo</i>	30
1.3. <i>Área de Formação Pessoal e Social</i>	32
1.4. <i>Avaliação</i>	34
2. Reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada no Pré- Escolar	36
Capítulo III- Crescer com Valores: em Educação Pré-escolar/A importância do conto infantil	39

1.	Enquadramento teórico	39
1.1	A sociedade atual e a crise de Valores	39
2.	Parte Empírica – Projeto desenvolvido	47
2.1	Introdução.....	47
2.2	Exploração do livro	48
2.2.1	Objetivos	48
2.2.2	Descrição das atividades	49
2.3	Apresentação das atividades	52
	Conclusão	55
	BIBLIOGRAFIA	57

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género Masculino/Feminino	12
Gráfico 2 - Agregado Familiar	13
Gráfico 3 - Habilitações dos Pais	13

Índice de Figuras

Figura 1 - Planta do rés-do-chão do Jardim de Infância de Alfarazes (Fonte própria)	5
Figura 2 - Pavilhão multiusos (Fonte própria)	6
Figura 3 - Planta do piso inferior do Jardim-de-infância de Alfarazes (Fonte própria)	6
Figura 4 - Parque exterior do jardim-de-infância (Fonte própria).....	7
Figura 5- Área da biblioteca (Fonte própria).....	9
Figura 6 - Área da expressão plástica (Fonte própria)	10
Figura 7 - Área dos jogos de mesa (Fonte própria)	10
Figura 8 - Área da casinha (Fonte própria)	11
Figura 9 - Dramatização da história com os fantoches que construímos da história.....	53
Figura 10 - Construção da árvore dos afetos com os trabalhos das crianças.....	54
Figura 1 - Com os trabalhos efetuados, construção da árvore dos afetos.....	54

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Recursos materiais do jardim-de-infância de Alfarazes.....	8
---	---

Índice de Anexos

Anexo 1 - Planificações do pré escolar
--

Anexo 2 – Leitura e interpretação/exploração do livro “ Risco”

Anexo 3- Atividades de contagem, lateralidade – puzzle

Anexo 4 – Dramatização “ O capuchinho vermelho”

Anexo 5 – Cenário dos animais cartolinas

Anexo 6 – Dia do ambiente – Atividades no Polis

Anexo 7- Livro “Adivinha quanto gosto de ti”

Lista De Siglas

AEC – Atividades Extra Curriculares

Artº - Artigo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

CAF – Complemento de Apoio à Família

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar

OCEP – Organização Curricular e Programas

OTL – Ocupação de Tempos Livres

PDM – Plano Diretor Municipal

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada I, (PES), em Educação Pré - Escolar, adquirindo competências fulcrais e imprescindíveis à prática docente. Este estágio permitiu-me continuar a crescer com valores e práticas, assim como verificar que neste ciclo, com crianças desta faixa etária, o trabalhar como educadora é de grande exigência a todos os níveis.

Este momento de estágio, segundo Alarcão (1996, p.37), *(...) deve ser considerado tão importante (...) completando a priori com a sua função de ajudar o aluno a relacionar teoria e prática e a saber servir-se do seu saber para com ele resolver problemas práticos*. Da mesma forma, Tavares (1987, p. 37) salienta que todo este cenário que a PES envolve está embebido em constantes aprendizagens, destacando a existência de um caminho entre o *(...) saber e o saber fazer (...), mas não esquecendo a importância do ser e a grande via da aprendizagem que é a vida, a prática, a reflexão, a experiência*.

Assim, no primeiro capítulo encontra-se uma descrição em relação ao meio, onde se desenvolveu a PES, (Jardim de Infância de Alfarazes). Caracterizo ainda o meio envolvente e a instituição. O segundo capítulo refere-se à PES, em educação Pré – Escolar. De forma geral, irei refletir criticamente sobre todo o processo que lhe é inerente, bem como sobre algumas atividades desenvolvidas. Nesta faixa etária tem de estabelecer-se uma grande interdisciplinaridade entre os diversos domínios de conteúdo e de conhecimento, assim como transversalidade e estes aspetos irão ser visíveis, pois só assim se consegue que os conteúdos sejam acessíveis e de melhor compreensão

Será de extrema importância começar a preparar a leitura em crianças de tenra idade. Assim elas poderão desenvolver a não só a sua imaginação mas também perceber eficazmente as mensagens de cada texto e passa-las para a sua vida ativa. No futuro elas serão seres humanos mais conscientes do mundo que as rodeia e valorizarão mais tanto as pessoas, como objectos ou animais.

Capítulo I – Enquadramento Institucional

1. Caracterização do contexto local

A Guarda é uma cidade com 42 541 habitantes. Inserida no concelho homólogo com 712,11 km² de área e 42 541 habitantes 2 (2011), subdivide-se em 55 freguesias. O município é limitado a nordeste pelo município de Pinhel, a leste por Almeida, a sudeste pelo Sabugal, a sul por Belmonte e pela Covilhã, a oeste por Manteigas e por Gouveia e a noroeste por Celorico da Beira. É ainda a capital do Distrito da Guarda tendo uma população residente de 173 831 habitantes. Situa-se no último contraforte Nordeste da Serra da Estrela, a 1056 metros de altitude, sendo a cidade mais alta de Portugal. Situa-se na região centro de Portugal e pertence à sub-região estatística da Beira Interior Norte.

Possui acessos rodoviários importantes como a A25 que a liga a Aveiro e ao Porto bem como à fronteira, dando ligação direta a Madrid, a A23 que liga a Guarda a Lisboa e ao Sul de Portugal, e o IP2 que liga a Guarda a Trás os Montes e Alto Douro, nomeadamente a Bragança. A nível ferroviário, a Cidade da Guarda possui a Linha da Beira Baixa (encerrada para obras sem reabertura prevista) e a linha da Beira alta, que se encontra completamente eletrificada permitindo a circulação de comboios regionais, nacionais e internacionais, constituindo "o principal eixo ferroviário para o transporte de passageiros e mercadorias para o centro da Europa" com ligação a Hendaye (França, via Salamanca-Valladolid-Burgos).

Conhecida pela cidade dos 5Fs, a sua origem tem várias explicações: A explicação mais conhecida e consensual do significado dos 5Fs diz que estes significam Forte, Farta, Fria, Fiel e Formosa. A explicação destes efes tão adaptados posteriormente a outras cidades é simples:

- 1- Forte: a torre do castelo, as muralhas e a posição geográfica demonstram a sua força;
- 2- Farta: devido à riqueza do vale do Mondego;
- 3- Fria: a proximidade à Serra da Estrela;
- 4- Fiel: porque Álvaro Gil Cabral – que foi Alcaide-Mor do Castelo da Guarda e trisavô de Pedro Álvares Cabral – recusou entregar as chaves da cidade ao Rei de Castela durante a crise de 1383-85. Teve ainda fôlego para combater na batalha de Aljubarrota e tomar assento nas Cortes de 1385 onde elegeu o Mestre de Avis (D. João I) como Rei;
- 5- Formosa: pela sua natural beleza.

Ainda relativamente ao "F" (fiel) da Cidade, é sintomática a gárgula voltada em direcção a nascente (ao encontro de Espanha): um traseiro, em claro tom de desafio e desprezo. É comum ver turistas procurando essa Gárgula específica, recentemente apelidada de "Fiel".

Júlio Ribeiro cantou a Guarda, vindo a nascer das suas quadras os 5 Fs tornados célebres:

Feia, Farta, Fria, Fidalga, Feiticeira: cinco Fs que o poeta deixou “gravadas” por baixo das armas da cidade.

A estes cinco viria a acrescentar-se um outro F de Falsa, atribuído ao facto de o Bispo, ao tempo das invasões de Castela (crise de 1383-85), ter facilitado a sua entrada no palácio, entregando-lhe as chaves.

O ar atmosférico, historicamente reconhecido pela salubridade e pureza, foi distinguido pela Federação Europeia de Bioclimatismo em 2002, que atribuiu à Guarda o título de primeira "Cidade Bioclimática Ibérica"¹. Além de ser uma cidade histórica e a mais alta de Portugal, a Guarda foi também pioneira na rádio local, sendo a Rádio Altitude considerada a primeira rádio local de Portugal.

Toda a região é marcada pelo granito, pelo clima contrastado de montanha e pelo seu ar puro e frio que permite a cura e manufatura de fumeiro e queijaria de alta qualidade. É também a partir desta região que vertem as linhas de água subsidiárias das maiores bacias hidrográficas que abastecem as três maiores cidades de Portugal: a bacia do Tejo que abastece Lisboa; a Bacia do Mondego que abastece Coimbra e a bacia do Douro que abastece o Porto. Existe mesmo na localidade de Vale de Estrela (a 6 km da cidade da Guarda) um padrão que marca o triplo ponto onde as três bacias hidrográficas se encontram.

É também uma zona que historicamente tem sido aproveitada para a mineração, havendo até algum folclore popular que afiança existir uma enorme jazida de urânio sob a cidade, e que os Americanos durante a Guerra Fria sabendo deste facto teriam proposto a Salazar mudar a cidade pedra por pedra para outro local. Certo é o facto de existir algum nível de radiação, especialmente em espaços fechados devido ao gás Radão.

1. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Guarda> consultado a 16 de Maio de 2013

2. Prática de Ensino Supervisionada I: Jardim-de-Infância de Alfarazes

2.1 Caracterização do meio envolvente

Segundo informações das educadoras e técnicas da ação educativa, o jardim-de-infância de Alfarazes abriu à comunidade da cidade da Guarda no ano de 2006, no Bairro de Nossa Senhora dos Remédios, na freguesia da Sé. Este bairro é, atualmente, um bairro calmo, com boa acessibilidade, que ao longo do tempo teve um grande desenvolvimento, pois, após a revolução do 25 de Abril e devido ao PDM², sucedeu-se um movimento migratório da população das aldeias circundantes para a cidade à procura de melhores condições de vida, provocando um alargamento relativo ao espaço habitacional da cidade.

No passado, o Bairro da Nossa Senhora dos Remédios caracterizava-se por ser um espaço ocupado por pequenas parcelas que se destinavam ao cultivo de produtos hortícolas, bem como à exploração de pecuária. Ao longo do tempo, estes espaços foram sendo substituídos, pela construção de um tipo de habitação horizontal, posteriormente acompanhado por construções de cariz vertical, que foram moldando o bairro, dotando-o, por fim, com as presentes características urbanas. Todo este processo de urbanização do bairro conduziu, a espaços de lazer e gastronómicos, e estabelecimentos comerciais, pequenas e médias empresas e alguns serviços públicos. São exemplos: as piscinas municipais e a superfície comercial Intermarché. O bairro ostenta boas acessibilidades, quer para o centro da cidade como relativamente às aldeias e arredores da mesma, tendo em conta a criação da VICEG e às autoestradas (A25 e A23). Relativamente ao nível sociocultural, a população atual do bairro, caracteriza-se, como sendo de nível médio alto. É importante salientar que o bairro dispõe de dois sistemas de ensino público: o jardim - de infância de Alfarazes e a EB1. Também possui uma Associação Desportiva Cultural que tem vindo a organizar vários eventos desportivos, como provas de motocross, BTT, atletismo, de cariz regional e nacional, de modo a envolver a população e a cativá-la para a importância da atividade física, assim como a criar um laço cultural que envolva a diversidades de valores, atitudes e comportamentos³.

2.2. Caracterização do jardim-de-infância de Alfarazes

O jardim-de-infância de Alfarazes está situado no meio urbano do Bairro de Nossa Senhora dos Remédios. Pertence à freguesia da Sé, da cidade da Guarda e faz parte do Agrupamento de Escolas da Área Urbana da cidade. Este jardim -de- infância foi construído pela Câmara Municipal da Guarda, em parceria com a Associação “O Castelo”.

O primeiro andar do jardim - de - infância destina-se ao serviço de creche; o rés-do-chão apresenta, nas suas instalações, uma sala para cada faixa etária, isto é, há uma sala de atividades para crianças com 3/4 anos, outra para os 4/5 anos e outra sala para as crianças com 5/6 anos.



Figura 1 - Planta do rés-do-chão do Jardim de Infância de Alfarazes

Legenda:

- 1- Salão de atividades
- 2- WC adaptado
- 3- Receção
- 4- Cozinha
- 5- Refeitório
- 6- Sala de atividades para as crianças com 3/4 anos
- 7-WC da sala 3/4 anos
- 8- Dormitório
- 9- Sala das educadoras
- 10- WC das educadoras
- 11- WC da sala 4/5 anos
- 12- Sala de atividades para as crianças com 4/5 anos
- 13- Sala de atividades para as crianças com 5/6 anos
- 14- WC da sala 5/6 anos
- 15- Entrada do jardim-de-infância
- 16- Arrecadação
- 17- Escadas de acesso à parte superior e inferior do jardim-de-infância

O jardim-de-infância pode acolher 60 a 70 crianças. No presente ano, a instituição foi frequentada, apenas por 60 crianças. Na cave encontra-se um salão polivalente que é utilizado nas aulas de expressão motora, duas arrecadações, bem como mais uma sala para materiais de desgaste pedagógico e outra para material de limpeza, dois wc e também uma zona de cabides.



Ilustração 2 - Pavilhão multiusos

A planta que se segue mostra-nos o piso inferior completo, além do pavilhão multiusos, mostrando assim os diversos espaços que permitem o bom funcionamento do jardim-de-infância.

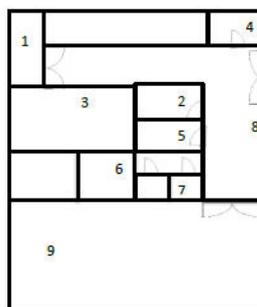


Ilustração 3 - Planta do piso inferior do Jardim-de-infância de Alfarazes

Legenda:

- 1- Arrecadação, elevador e escadas
- 2- Arrecadação de material
- 3- Arrecadação (cozinha)
- 4- WC das funcionárias
- 5- Lavandaria
- 6- WC adaptada
- 7- WC
- 8- Zona de cabides
- 9- Salão polivalente

Toda a arquitetura do jardim-de-infância tem características modernas e completamente adaptadas às necessidades das crianças. Foi notável a preocupação do arquiteto, incluindo no projeto janelas amplas, o que possibilita a entrada de luz natural em todo o jardim, proporcionando às crianças a possibilidade de observarem o meio envolvente.

O jardim apresenta ainda excelentes condições de organização do espaço interior, bem como aquecimento central.

Relativamente ao espaço exterior, este apresenta também ótimas condições, tanto na parte da frente, como nas traseiras do jardim. O espaço está organizado com diversidade de equipamentos: escorregas, baloiços, areia, jogo da macaca, entre outros.



Ilustração 4 - Parque exterior do jardim-de-infância

O parque exterior que se situa nas traseiras do jardim destina-se especialmente às crianças dos 3/4 anos; já o parque situado na frente do mesmo é comum a todas as salas.

No jardim-de-infância funciona ainda a Componente de Apoio à Família (CAF), que foi implementada em 2006/2007. A CAF dispõe dum salão no primeiro andar e de uma sala onde estão os recursos multimédia.

No que diz respeito à acessibilidade, é boa, como já foi referido e de fácil acesso tanto para os utentes, como para os autocarros, o que é uma mais-valia, pois facilita possíveis deslocações tanto da instituição para o exterior, como do exterior para o jardim.

2.3. Organização do ambiente educativo

O jardim-de-infância possui várias equipas que auxiliam e asseguram o seu bom funcionamento, tentando responder com a maior eficácia às necessidades de todas as crianças. Existem quatro educadoras, sendo uma a coordenadora, quatro auxiliares de educação, uma equipa de três elementos que complementam a componente de apoio à família e, por fim, quatro animadoras.

Tal como poderemos verificar na tabela seguinte, o jardim-de-infância apresenta uma grande diversidade de recursos, o que facilita o trabalho das educadoras.

Material	Disponibilidade
Computadores	Pelo menos 1 em cada sala de atividades;
Impressoras	Uma em cada sala de atividades
Material desportivo	Bolas, colchões, arcos, pinos,
Instrumentos musicais	Maracas, xilofones, pandeiretas, sininhos, guizeira, pratos, ...
Aparelho de televisão	Um
DV	Um
Máquina fotográfica	Um
Software	Jogos, enciclopédias, ...
Jogos educativos	Vários em cada sala de atividades
Internet	Em todo o espaço
Material de pintura	Guaches, aguarelas, pincéis disponíveis em cada sala de

Tabela 1 - Recursos materiais do jardim-de-infância de Alfarazes

2.4. Caracterização do espaço da sala

A sala de atividades é um espaço amplo e adequado às mais variadas necessidades das crianças. Está organizada por áreas, que são ocupadas de acordo com algumas regras. É ainda necessário realçar que as áreas da sala de atividades não foram organizadas ao acaso, pois cada uma delas tem objetivos e funções distintas. Em relação aos materiais, segundo informações da educadora, foram selecionados tendo em conta a diversidade, a flexibilidade e a variedade, sendo adequados ao grau de desenvolvimento desta faixa etária.

Nesta sequência apresentamos cada uma das áreas existentes na sala.

- ✓ A área da biblioteca é uma área fundamental para o desenvolvimento de interesse pela escrita e pela leitura. Nesta área surgem diversos livros de histórias infantis conhecidas pelo grupo, as quais pode recordar e/ou, a partir delas, inventar novas histórias.



Ilustração 5- Área da biblioteca

- ✓ A área da expressão plástica ajuda a fomentar o desenvolvimento de capacidades de observação, identificação, classificação e interpretação, assim como promove o desenvolvimento do sentido estético. Nela encontram-se inúmeras folhas brancas de papel cavalinho, canetas de feltro e lápis de cor diversos e plasticina que podem ser utilizadas livremente pelo grupo, podendo desta forma dar asas à imaginação das crianças.



Ilustração 6 - Área da expressão plástica

- ✓ A área dos jogos de mesa permite desenvolver na criança competências de manipulação, noção de espaço, bem como a aprendizagem de conteúdos matemáticos. Aqui, observamos jogos de loto, puzzles, jogos de contagem e ordenação numérica, entre outros.



Ilustração 7 - Área dos jogos de mesa

- ✓ A área da casinha é uma das áreas mais procuradas pelas crianças. Esta permite desenvolver o jogo simbólico, assim como uma maior aproximação das suas ações ao mundo real, através da interação com as outras crianças, resolução de conflitos e problemas. Aqui poderão brincar com diferentes utensílios de cozinha, como panelas e tachos, podendo simular situações de preparação e confeção de alimentos.



Ilustração 8 - Área da casinha

2.5 Caracterização do grupo pré-escolar e envolvente familiar

Como podemos verificar através do seguinte gráfico há uma predominância do sexo masculino.

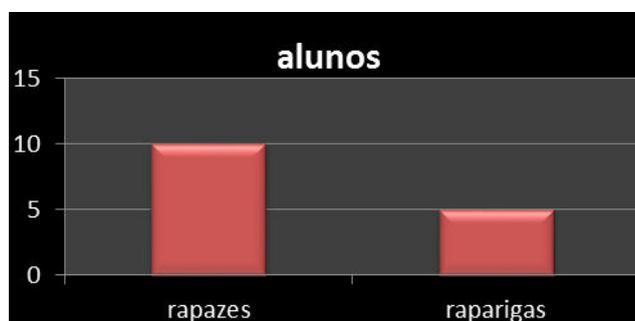


Gráfico 1 - Género Masculino/Feminino

Trata-se de um grupo homogêneo, a nível de idade. Das 15 crianças todas completaram 4 anos à exceção de uma menina que faz os 4 anos, em setembro.

A nível físico-motor e outros níveis, as crianças encontram-se numa fase de desenvolvimento adequada à faixa etária em que se inserem, não havendo nenhum caso de atraso motor, embora existam ritmos diferentes. Neste grupo não existe nenhuma criança com necessidades educativas especiais.

As crianças que constituem o grupo, de um modo geral, demonstram evolução ao nível da autonomia, proporcional às suas idades. No entanto, apesar disso que possuem e de ser notório o progressivo interesse em quererem fazer as coisas sozinhas, mostrando que são capazes, as crianças necessitam do apoio dos adultos da sala, de saber que o adulto está presente sempre que precisam, que as incentiva e encoraja para novas descobertas e que as aplaude e elogia nas novas conquistas.

Este aspeto relevante é salientado Alarcão, (1987) que remete para autores como Gesel, Wallon, Piaget, Inhelder, e, até Freud e Erikson, afirmando (...) *que, ao longo dos diferentes estádios de desenvolvimento, o desenvolvimento psíquico e social só é possível à medida que se vão construindo e amadurecendo as diferentes estruturas físicas e biológicas que lhe servem de suporte.* Na perspetiva de Alarcão, (1987, p. 57), *são inúmeros os fatores que interferem na formação da personalidade da criança e como preconiza Hetzer, (1959, p.103) (...) a construção da pessoa humana, no desenvolvimento total de cada qualidade e em cada acção do homem amadurecido participam a hereditariedade, o ambiente e o eu (decisões pessoais). Não estão em causa apenas a hereditariedade e o ambiente, mas também a concordância (correlação) de ambos os fatores e também o conhecimento desta relação por parte da pessoa.*

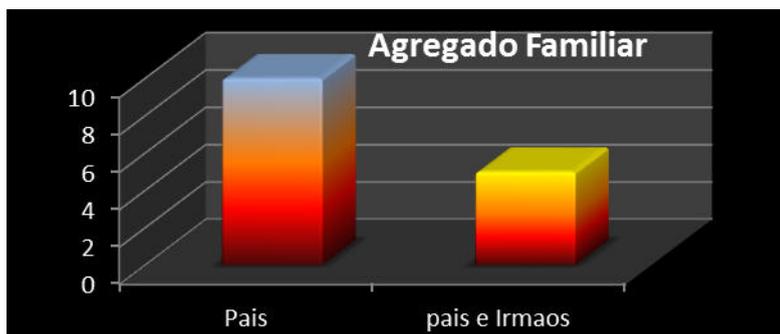


Gráfico 2 - Agregado Familiar

A situação familiar deste grupo é uma situação “normal”, ou seja, 100% das crianças vivem com os pais, refletindo-se este aspeto no desenvolvimento sentimental e num ajustamento emocional da criança. Existe uma predominância clara de filhos únicos, é reflexo da nossa sociedade, sendo do conhecimento geral o envelhecimento da população, o que não é uma situação isolada do nosso país, mas sim de todos os países industrializados. Podemos constatar que este grupo é oriundo de um meio socio - cultural com características semelhantes, crianças com um desenvolvimento próprio para a faixa etária, o que não significa, porém, que não haja diferenças notórias, a diversos níveis, assim como características próprias.

Como é evidente há diferenças entre as necessidades de cada um, pois cada criança é única e irrepetível. Como salienta Dinkmeyer, (1972, pp. 60, 61) “*É necessário que os professores conheçam as diferenças individuais..., ajudando no desenvolvimento de habilidades graduadas psicologicamente para ter êxito*”.

Este grupo apresenta um nível sociocultural elevado, como podemos inferir, através do gráfico 3, o que na nossa perspectiva, pode ser consequente do facto da maioria do agregado familiar possuir habilitações literárias superiores.

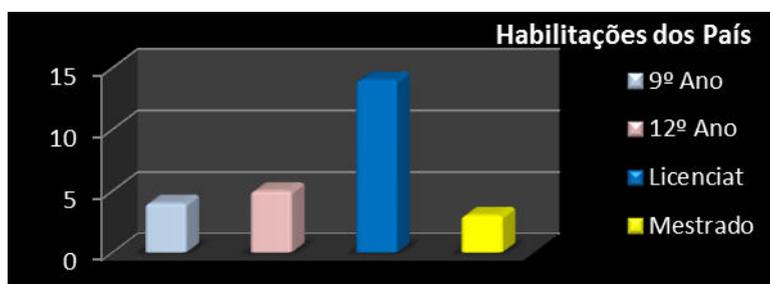


Gráfico 3 - Habilitações dos Pais

É comumente aceite que entre as habilitações dos pais e o desempenho escolar dos filhos, o meio familiar determina muitas vezes o sucesso ou insucesso dos alunos. Como afirma Vygotsky (1998, p. 5) *a qualidade do meio familiar influencia o rendimento e desenvolvimento dos alunos, pois o caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos. O meio (e por meio entende-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações é factor de máxima importância no desenvolvimento humano.*

2.6. Desenvolvimento da criança nesta faixa etária

Em relação às características gerais das crianças com três/quatro anos no que concerne ao desenvolvimento físico salientamos que:

- As crianças dos três aos quatro anos possuem uma intensa necessidade de exploração sensorial e motora. Imitam facilmente os movimentos que observam nos outros, são ativas, desembaraçadas e mostram-se espontâneas;
- Nesta idade, a coordenação dos movimentos melhora, principalmente na direção vertical e na horizontal. A criança encontra-se num processo de desenvolvimento contínuo e progressivo, que lhe permite ter um maior equilíbrio e uma maior estabilidade. Por outro lado, vai tornando-se mais confiante à medida que adquire um maior controlo do seu próprio corpo. As crianças nesta faixa etária conseguem jogar à bola, correr, virarem-se, saltarem;
- Desde os três anos que as crianças são capazes e gostam de executar jogos de encaixe, construir torres, recortar papel com os dedos, manipular massas plásticas, como plasticina, barro, argila, e de realizar jogos com água e areia;
- Gostam dos jogos de mesa, embora precisem da intervenção do adulto para lhes proporcionar modelos de jogo e para lhes organizar o trabalho. No jogo com blocos, geralmente, sobrepõem-nos, empilham-nos e alinham-nos. Também constroem enormes estradas, montanhas ou edifícios.
- Divertem-se a fazer garatujas. Em geral, enchem a folha de papel, variando os seus movimentos, usando cores diferentes e rabiscando em todos os sentidos, traçando linhas horizontais, verticais ou circulares, sem respeitarem, muitas vezes, os limites do papel em que desenham. Esta experiência livre permite-lhes a descoberta das possibilidades dos materiais e das mãos. Inicialmente, não há intenção de representar o que quer que seja que se assemelhe à realidade, predominando a experimentação. Representam a figura humana como um girino que irá evoluindo até chegar ao homem-batata;
- Nesta faixa etária, as crianças têm grande curiosidade por tudo o que as rodeia, o que as leva à constante manipulação e exploração dos objetos;
- As crianças sentem-se mais crescidas e, de dia para dia, vão começando a tornar-se mais autónomas, capazes de realizar mais tarefas sozinhas e de resolver determinadas situações do seu quotidiano sem recorrer à ajuda do adulto. Relativamente ao

controlo dos esfíncteres, em geral, o controlo do esfíncter diurno está completamente adquirido;

- A partir dos três anos, começa a surgir o interesse pelos órgãos genitais e começam a despertar e a interessar-se pelas diferenças físicas entre o sexo masculino e o sexo feminino.

Desenvolvimento Social

- Nesta fase, as crianças realizam mais contactos sociais e passam menos tempo em jogos solitários, não sendo indiferentes à presença das outras crianças. Começam, igualmente, a estabelecer fortes laços de afinidade com alguns dos seus pares, com os quais se sentem melhor e mais se identificam, partilhando com eles o maior número de brincadeiras/atividades. Gostam da companhia das outras crianças e começam, cada vez mais, a partilhar um pequeno projeto ou um jogo. Interessam-se pelos outros e pedem os seus brinquedos. Geralmente necessitam do adulto para resolver os problemas com os seus pares;
- São, ainda, bastante instáveis, imprevisíveis e mudam constantemente de desejos e decisões; são capazes de explicar-se e de contar o que estão a fazer. O interesse e o gosto em conversar caracterizam uma tomada de consciência do “outro”, e o facto de os chamarem à atenção de forma mais ou menos “exibicionista”, prova que os outros não lhe são indiferentes;
- O seu espírito de colaboração é reduzido, pois a criança, ainda, não ultrapassou por completo a fase egocêntrica. Por outro lado, a criança desta idade começa a aceitar brincadeiras que envolvam pequenos grupos. Estes relacionamentos com os seus pares permitem à criança a descoberta de si própria e a sensação de se sentir uma entre muitas. É nesta faixa etária que começa a surgir o espírito de competição;
- Nesta idade, ainda, é frequente a existência de algumas birras e choros, mas geralmente são breves, pois há uma maior facilidade de conversação, capaz de controlar melhor os seus impulsos e os seus sentimentos. Esta é a idade do negativismo e do protesto, importantes para a sua autoafirmação.
- As crianças desta idade percebem claramente a existência da realidade exterior, independente delas. A sua atitude é mais realista e objetiva. Têm grande interesse e curiosidade pelo mundo que as rodeia, fazendo constantemente perguntas como “Porquê?”, “Como?”, “Onde?”, “Quando?”;

- Neste período, a linguagem é um dos domínios que sofre mais mudanças, uma vez que o seu vocabulário passa de mil para duas mil palavras, e a sua comunicação verbal aprimora-se.

2.7. Desenvolvimento cognitivo, na perspectiva de Piaget

O relevo que **Piaget (1977)** deu ao estudo das estruturas cognitivas tem sido muito proveitoso para a epistemologia, a qual constitui o seu campo de interesse. Neste âmbito, o autor, desde sempre se propôs encontrar uma explicação para os processos e mecanismos envolvidos no desenvolvimento psicogenético, para (...) *explicar o desenvolvimento e a própria formação dos conhecimentos, recorrendo a um processo central de equilibração*. (Piaget, 1977, p. 9). Durante o processo de desenvolvimento, a inteligência do sujeito humano vai sofrendo transformações de natureza qualitativa, que no fundo se explicam pelos múltiplos e sucessivos estados de desequilíbrios e reequilibrações, ocorridas no referido processo. Note-se que, no entender de Piaget, as reequilibrações não constituem meros retornos a equilíbrios anteriores, mas são novos e melhores equilíbrios e daí que fale em “equilibrações majorantes”.

Assim, o processo de desenvolvimento cognitivo faz-se, por etapas sucessivas em que as estruturas intelectuais se constroem progressivamente. Piaget dividiu o desenvolvimento em quatro estádios e cada estádio é diferente do outro do ponto de vista qualitativo, tendo as suas formas próprias de adaptação ao meio. O desenvolvimento vai no sentido de uma melhor adaptação do sujeito ao meio.

Os estádios caracterizam-se pela aquisição de uma estrutura com características próprias; seguem uma ordem de sucessão constante e uma evolução integrativa (as estruturas adquiridas são integradas nas do estádio seguinte). Assim as estruturas vão sendo hierarquicamente superiores; Em todos os estádios a permuta entre o sujeito e o mundo opera-se por dois mecanismos constantes que são a assimilação e a acomodação.

Estas características vêm provar que os estádios não são completamente estanques e que se poderão encontrar em cada estádio características dos estádios anteriores. Assim as idades médias de início de cada estádio de desenvolvimento são apenas **orientações teóricas**.

Piaget considerou os seguintes estádios de desenvolvimento:

- Sensório – Motor (0 aos 18/24 meses)
- Pré – operatório (2 aos 7 anos)
- Operações concretas (7 aos 11/12 anos)
- Operações formais (11/12 aos 15/16 anos)

Atendendo ao facto de as crianças com que trabalhámos terem idades situadas entre os 3 e os 6 anos, especificaremos de seguida algumas características desta faixa etária.

Estádio Pré-operatório (2 - 7 anos)

Este estágio é fundamental para o desenvolvimento da criança. Apesar de ainda não conseguir efetuar operações, esta já usa a inteligência e o pensamento. Este é organizado, através do processo de assimilação, acomodação e adaptação.

Neste estágio a criança já é capaz de representar as suas vivências e a sua realidade, através de diferentes significantes:

- O **Jogo**: Para Piaget o jogo mais importante é o jogo simbólico (só acontece neste período). Neste tipo de jogo predomina a assimilação (Ex.: é o jogo do faz de conta, as crianças "brincam aos pais", "às escolas", "aos médicos",...). O jogo de construções transforma-se em jogo simbólico com o predomínio da assimilação (Ex.: Lego - a criança diz que a sua construção é, por exemplo, uma casa. No entanto, para os adultos "é tudo menos uma casa"). A criança ao jogar está a organizar e a conhecer o mundo, por outro lado, o jogo também funciona como "terapia" na libertação das suas angústias. Além disto, através do jogo também nos podemos aperceber da relação familiar da criança (Ex. Quando a criança brinca com as bonecas pode mostrar a sua falta de amor por parte da mãe através da violência com que brinca com elas).

- **Desenho**: Até aos dois anos a criança só faz riscos, sem qualquer sentido, porque, para ela, o desenho não tem qualquer significado.

A criança, aos três anos já atribui significado ao desenho, fazendo riscos na horizontal, na vertical, espirais, círculos, no entanto, não dá nome ao que desenha. Tem uma imagem mental depois de criar o desenho. Mas aos quatro anos a criança já é mais criativa e começa a perceber os seus desenhos e projeta no desenho o que sente.

De um modo geral, podemos dizer que, neste estágio, o desenho representa a fase mais criativa e diversificada da criança.

A criança projeta nos seus desenhos a realidade que ela vive, não há realismo na cor, e também não há preocupação com os tamanhos. Nesta fase os desenhos começam a ser mais compreensíveis para os adultos. A criança vai desenhar as coisas à sua maneira e segundo os seus esquemas de ação e não se preocupa com o realismo. Também aqui a criança vai utilizar a assimilação.

- **Linguagem**: Neste período, começa a ser muito egocêntrica, pouco socializada, ou seja, a linguagem está centrada na própria criança. Ela não consegue distinguir o ponto de vista próprio, do ponto de vista do outro e, por isso, revela uma certa confusão entre o pessoal e o social, o subjetivo e o objetivo. Este egocentrismo não significa egoísmo moral. Traduz, (Piaget, 1984, p. 25) (...) *por um lado, o primado da satisfação sobre a constatação objetiva... e, por outro, a deformação do real em função da ação e ponto de vista próprios. Nos dois casos, não tem consciência de si mesmo, sendo sobretudo uma indissociação entre o subjetivo e o objetivo (...)*. Isto manifesta-se através dos monólogos e dos monólogos coletivos, (Ex.: quando num grupo de crianças estão todas a falar, dá a sensação que estão a conversar umas com as outras, mas não, estão sim todas a falarem sozinhas e ao mesmo tempo, ou seja, cada uma está no seu monólogo e assim manifesta o seu egocentrismo).

A partir dos dois anos dá-se uma enorme evolução na linguagem, a título de exemplo, uma criança de dois anos compreende entre 200 a 300 palavras, enquanto uma de cinco anos compreende 2000. Este aumento do número de vocábulos é favorecido pela forte motivação dos pais, ou seja, quanto mais forem estimulados (canções, jogos, histórias, etc.), melhor desenvolvem a sua linguagem. Neste estágio a criança assimila sobretudo de forma intuitiva, isto é, realiza livres associações, fantasias e atribui significados únicos e coerentes.

- **Imagem e pensamento** : A imagem mental é o suporte para o pensamento. A criança possui imagens estáticas tendo dificuldade em dar-lhe dinamismo. O pensamento existe porque há imagem. É um pensamento egocêntrico porque há o predomínio da assimilação, é artificial. Na organização do mundo a criança dá explicações pouco lógicas.

Neste estágio distinguem-se dois subestádios: o do **pensamento intuitivo e o do pensamento intuitivo**. O pensamento intuitivo surge a partir dos 4 anos, permitindo que a criança resolva determinados problemas, mas este pensamento é irreversível, isto é, a criança está sujeita às configurações preceptivas sem compreender a diferença entre as transformações reais e aparentes. O simbólico domina um pensamento mágico, onde os desejos se tornam realidade. Este período é também caracterizado por:

Animismo - A criança vai dar características humanas a seres inanimados. Este animismo vai desaparecendo progressivamente, aqui evidencia-se a importância do papel do adulto, na medida que, a partir, sensivelmente dos cinco anos, não deve reforçar, mas sim atenuar o animismo.

Realismo - A realidade é construído pela criança. Se no animismo ela dá vida às coisas, no realismo dá corpo, isto é, materializa as suas fantasias. Se sonhou que o lobo está no corredor,

pode ter medo de sair do quarto.

Finalismo - Existe uma relação entre o finalismo e a causalidade. A criança ao olhar o mundo tenta explicar o que vê, ela diz que se as coisas existem têm de ter uma finalidade, no entanto, esta ainda é muito egocêntrica. Tudo o que existe, existe para o bem essencial dela própria. Também aqui o adulto reforça o finalismo. Vai diminuindo progressivamente ao longo do estágio, apesar de persistir mais tempo que o animismo, devido às atitudes e respostas que os adultos dão às crianças.

Artificialismo - É a explicação de fenómenos naturais como se fossem produzidos pelos seres humanos para lhes servir como todos os outros objetos: o Sol foi aceso por um fósforo gigante; a praia tem areia para nós brincarmos.

Piaget(1877), considerou a irreversibilidade, uma das características mais presentes no pensamento da criança no estágio pré-operatório e apercebeu-se da grande dificuldade que estas têm em compreender a reversibilidade das relações. No seu entender, a criança não tem mobilidade de pensamento suficiente para compreender que quando uma determinada ação já está realizada podemos voltar atrás. Desta forma, podemos dizer que as estruturas mentais neste estágio são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas.

Para concluir a abordagem a este estágio é importante referir que a criança ao contactar com o meio de forma ativa está a beneficiar a sua aprendizagem de uma forma criativa e inédita.

Este estágio é fundamental, pois a criança aprende de forma rápida e flexível. As crianças conseguem já partilhar socialmente as aprendizagens fruto do desenvolvimento e da sua comunicação.

Capítulo II - Prática de Ensino Supervisionada

1. Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Como já referimos, a Prática de Ensino Supervisionada I teve lugar no Jardim-de-infância de Alfarazes, situado no bairro de Nossa Senhora dos Remédios da cidade da Guarda, decorrendo entre o dia 1 de Março e o dia 15 de Junho de 2012, no período correspondente a três dias por semana, durante cinco horas por dia.

O grupo era constituído por quinze crianças, sendo dez rapazes e cinco raparigas na faixa etária dos três e quatro anos.

O estágio iniciou-se com um período de observação, que teve a duração de duas semanas. Durante esse período foi possível compreender as rotinas diárias do grupo, conhecer individualmente cada criança, o seu estágio de desenvolvimento, bem como as suas limitações, potencialidades tornou também possível conhecer o ambiente educativo-social do Jardim-de-infância.

Este processo de observação é referido nas OCEPE (2009, Ministério da Educação p. 25), preconizando que é importante *observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.*

Após o período de observação, iniciámos a nossa intervenção, dando continuidade à exploração do projeto curricular de grupo denominado “A água que nos une”. A organização de todas as intervenções foi sendo realizada através da exploração de temas que levaram à elaboração de planificações semanais, a partir de planificações em teia. Este tipo de planificação facilitou a interligação entre os conteúdos e favoreceu aprendizagens significativas (ver anexo 1).

Segundo as OCEPE (2009, p. 26) *planear o processo educativo de acordo com o que educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.* O educador, ao construir uma ponte sólida entre a observação e a planificação, está a promover o desenvolvimento do grupo pois, segundo as OCEPE (2009, p. 25) *a observação constitui (...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.*

Para além deste tipo de planificação utilizámos, também, planificação de curto prazo. Este tipo de planificação de acordo com Vasconcelos, (2004, p. 26) *está relacionado com a diferenciação e com o planeamento das necessidades de grupos específicos ou de crianças individuais. Fornece pormenores relativos às atividades, experiências, recursos, grupos e estratégias de ensino, que são identificados através da observação continua e da avaliação das crianças em ação.* O recurso a este tipo de planificação deveu-se ao facto de *enquanto os planos a longo e a médio prazo estão relacionados com a organização do currículo, nos planos a curto planeia-se tendo em mente a criança.* Assim, o educador irá explorar temáticas de acordo com as necessidades específicas do grupo de crianças num dado período de tempo.

Todas as temáticas planificadas foram exploradas num espaço de tempo de uma a duas semanas, de forma a abordar todas as áreas de conteúdo, e a privilegiar as aprendizagens através do diálogo, da interação, de registos, experiências, saídas de campo e manipulação de materiais diversos.

Em todas as planificações e intervenções procurámos promover a aquisição de aprendizagens significativas através do reforço positivo, conduzindo e motivando o grupo a desenvolver competências de pensamento crítico. Desta forma foi privilegiado o aprender fazendo e aprender por descoberta, em que as crianças foram os principais atores e responsáveis pelo evoluir das suas aprendizagens.

Segundo Bruner (1990, p. 62), *o educador deve incluir nas suas planificações oportunidades para o grupo desenvolver capacidades de aprendizagens por descoberta (...) deve motivar os alunos para que sejam eles a descobrir as relações entre conceitos e construa preposições através de um diálogo ativo em que se envolvam nesse processo o professor e o aluno, (...) pois qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, aos alunos de todas as idades...*

As OCEPE (2009, p. 44) explicam que o projeto do educador *é um projeto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e completa as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo.*

É importante referir, que ao contrário do que acontece no 1.º Ciclo do Ensino básico, em que as temáticas são programadas pelo professor, através de um Currículo, ao longo de um ano letivo, este não existe no ensino Pré-Escolar, sendo a elaboração de um Projeto Curricular de grupo fundamental para a elaboração de planificações semanais ou mensais, de modo a ajustar o mesmo ao desenvolvimento do grupo de crianças. As OCEPE (2009, p. 13), constituem *um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.* Neste documento são mencionadas as áreas e conteúdos, referindo que a designação de *Área é um*

termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as expectativas proporcionadas às crianças. Esta organização toma por vezes como referência as grandes áreas do desenvolvimento (...) que deverão contribuir para o desenvolvimento global da criança (...) (OCEPE, 2009, p. 47).

Um dos nossos principais objetivos na exploração das áreas de conteúdos foi a realização de atividades diversas, dando oportunidade às crianças de aprenderem através da exploração do mundo que as rodeia. *Se a criança aprende a partir de ação as áreas de conteúdo são mais do que as áreas de atividades pois implicam que a ação seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender* (OCEPE, 2009, p. 48).

Deste modo, e de forma breve e concisa iremos descrever algumas atividades, no âmbito de cada uma das áreas de conteúdo, bem como estratégias e materiais utilizados, em temáticas referentes ao dia do Pai, primavera, meio aquático, valores socio afetivos, animais domésticos e selvagens, dia da criança e proteção da natureza. (...) *Como podemos verificar existe uma grande interdisciplinaridade, existe neste processo, uma interação real das disciplinas a que sucessivamente se recorre, mas no seio de uma metodologia comum (...) existe real interdisciplinaridade quando determinadas ciências se apoiam mutuamente.* (Best, 1980,p.80)

No ensino Pré- Escolar é difícil enumerar as tarefas devido à quantidade pausas e interligação. Ainda assim, os valores morais e princípios estão sempre de forma direta ou indireta implícitos em todas elas.

1.1. Área de expressão e Comunicação

1.1.1.Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita, procurámos desenvolver nas crianças a linguagem e a comunicação oral. Este aspeto assume na educação pré-escolar particular importância, na criação de oportunidades enriquecedoras para o desenvolvimento de capacidades linguísticas das crianças.

Segundo Rigolet, (2006, p. 122), *o adulto que lida com as crianças destas faixas de idades (...) vai ter de focar a sua atenção sobre a aquisição de linguagem e a promoção de todos os níveis linguísticos, a fim de facilitar o uso funcional da linguagem nas diversas áreas de evolução.*

O domínio da Linguagem Oral foi uma das áreas mais trabalhadas, pois procurámos, em todos os momentos, criar diálogos enriquecedores, que visassem o uso de uma correta construção frásica e vocabulário enriquecedor. Os momentos em grande e pequeno grupo permitiram momentos de diálogo quer de acontecimentos diários, sobre as diversas temáticas exploradas, quer recontando histórias ouvidas. Neste sentido, procurámos ir ao encontro do que se encontra definido nas OCEPE (2009, Ministério da Educação pp. 66, 67), que realçam que o educador deve escutar e comunicar com cada criança e com o grupo, *de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças*, pois facilita a expressão das crianças e o desejo de comunicar. Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008, pp.12,15) referem que *a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança*. O educador é um modelo e o principal vinculador e impulsionador da linguagem sendo através dele que a criança vai ouvir muitas palavras pela primeira vez, e também as *regras de estruturação e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância*. Assim, o educador deve facilitar o processo de desenvolvimento da linguagem, pois *as crianças precisam de conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para ouvir e para falar com ela*.

Salientamos a leitura de histórias que foram ponto de partida e motivação para a introdução de diversas temáticas. Destacamos os momentos em que proporcionámos ao grupo a possibilidade de visualizarem dramatizações realizadas por nós.

A leitura de histórias é muito importante para o desenvolvimento da criança como salienta Crescer em Família, (2009/2010, p.52) “(...) *é através delas, passam-se facilmente, mensagens importantes, bem como e s t a m o s a proporcionar à criança a possibilidade de contactar com novas palavras e significados, trabalhar a compreensão linguística, perceber melhor o mundo que o rodeia, treinar capacidades de abstracção, memória, concentração e construção de cenários mentais, pelo que a imaginação e a criatividade também amadurecem, aguçar a curiosidade*”.

Destacamos no canto da leitura, a exploração da história, “O Risco” (ver anexo2), que foi um momento deveras enriquecedor pela interação, pelo vocabulário utilizado e pelo interesse das crianças na história. Segundo Hetzer (1959, p. 318) “*a aprendizagem da leitura e até que seja alcançada uma certa prática, o que demora bastante tempo, as histórias escritas relacionam-se com as vivências das crianças*”.

Relativamente ao domínio da Linguagem Escrita, foi diariamente explorado, através do reconhecimento das diversas letras e de registos dos respetivos nomes das crianças ao serem registados como forma de identificação nos trabalhos efetuados ao longo da prática pedagógica, bem como das atividades e experiências realizadas.

Ao perceber as normas de codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir

algumas palavras, como aprender a escrever o seu nome, que tem como sentido afetivo para a criança e lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, (...) (OCEPE (2009, p. 69).

Este tipo de estratégia proporciona ao grupo o desenvolvimento de atitudes autónomas, pois sempre que oportuno poderão “ler” as imagens e através delas compreender e recordar a história construída, bem como produzir outras. Este tipo de atividade teve ainda como objetivos desenvolver capacidades descritivas e despertar no grupo a sensibilidade estética.

O desenho como forma de escrita deve ser valorizado, pois de acordo com OCEPE (2009, p.69) *o desenho é também uma forma de escrita e os dois meios de expressão de comunicação surgem muitas vezes associados, complementando-se (...) o desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite narrar (...) acontecimentos.*

Diariamente o grupo poderia escolher livremente o cantinho da biblioteca. Neste espaço as crianças contavam as histórias, lendo as imagens dos livros ali existentes. Este facto permitiu-nos muitas vezes conhecer o desenvolvimento, as potencialidades e limites da linguagem oral de cada criança, bem como o reconhecimento progressivo de letras.

1.1.2.Domínio da Matemática

No que concerne ao domínio da matemática, foi explorado, tanto através de atividades planificadas, como através de ações individualizadas em momentos de atividades livres. Neste sentido as OCEPE (2009, p. 73) referem que *cabe ao educador partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas*

Deste modo foi incentivado o gosto pela matemática de uma forma natural e divertida, quer através de jogos, quer através de estratégias de pedagogia de situação, ou seja, em momentos que surgiram de forma espontânea. A pedagogia da situação é definida por Barret, (2007) *como uma pedagogia de la vivencia, que explota cada momento del aqui y ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible, que se arriesga a responder a las urgências del momento (...)*. As datas especiais (como aniversários) foram aproveitadas para a exploração pedagógica de conceitos como a numeração, formação de conjuntos, noções estatísticas, operações simples de adição e subtração. Estas estratégias revelaram-se motivadoras e desencadeadoras da curiosidade, por parte do grupo, na resolução dos problemas propostos. Desta forma, foram criadas, em nosso entender, condições favoráveis ao desenvolvimento de capacidades fundamentais *à estruturação do pensamento, às funções na vida corrente e à sua*

importância para aprendizagens futuras (...), pois é através da experiência que a criança começa a encontrar princípios lógicos (...) que lhe permitam estabelecer relação entre eles, OCEPE (2009, pp. 73, 74).

Utilizámos outro material que já tinha elaborado, com o objetivo de podermos trabalhar outros domínios, como o da matemática, psicomotricidade, e outras cinco partes do mesmo peixe que compunham um puzzle (ver anexo 3). (Cuenca 1994, p.82) salienta que: *quando a criança é capaz de fazer algum desenho e pintá-lo, ou simplesmente pintar o desenho que se lhe apresenta, pode cortar-se o mesmo em duas, três ou mais partes, para que depois as ordene. (...).* As crianças teriam que colar sobre o desenho completo, efetuando os grafismos. Com as cinco peças pretendia também promover a prática da contagem, pois como preconiza Montessori,(s.d., p.31), *a estrutura logico-matemática de números não pode ser ensinada directamente uma vez que a criança tem que construí-la por si mesma.*

Esta tarefa foi bem conseguida por parte de quase todas as crianças e bem explorada, na minha perspetiva. *Embora a interdisciplinidade não seja considerada uma pedagogia não deixa de ser uma estratégia pedagógica que, nos níveis mais baixos da escolarização, melhor serve os objectivos que o sistema educativo pretende alcançar.* (Pombo, (1993, p.43).

Finalizando, realizou-se um jogo para melhor exploração e consolidação da atividade anterior (ver anexo 3). Segundo as OCEPE (1997, p. 59) (...) *Os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.*

1.1.3. Domínio das Expressões

A área das expressões subdivide-se em quatro domínios: expressão motora, dramática, plástica e musical. As OCEPE (2009, p. 57) *referem que o domínio das expressões implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos.*

1.1.3.1. Domínio da Expressão Motora

No que concerne à Expressão Motora, foram desenvolvidas atividades que não só procuraram desenvolver capacidades motoras, como também estabelecer a transversalidade entre as diversas áreas e domínios. Desta forma, os jogos de movimento visaram o

desenvolvimento da motricidade fina e global.

Este tipo de atividades é valorizada pelo Ministério da Educação (2009, p. 59) por permitir à criança desenvolver capacidades de controlo motor, de socialização, de compreensão e aceitação das regras e alargamento da linguagem.

De acordo com Oliveira (1990), *as actividades lúdicas são a essência da infância*. Negrine (1994, p.41) completa esta ideia afirmando que *as actividades lúdicas possibilitam fomentar a “resiliência”, pois permitem a formação de autoconceito positivo; possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que destas actividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente, (...)*. Ainda de acordo com o mesmo autor, *brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois através das actividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento*.

Muitas destas atividades permitiram consolidar e avaliar os conhecimentos adquiridos nas áreas consideradas nucleares, pois quer através de jogos quer pelo recurso à realização de questões, podemos verificar se as competências e objetivos foram ou não atingidos.

1.1.3.2. Domínio da Expressão Dramática

A expressão dramática foi explorada de forma a introduzir e a explorar diversas temáticas, com o objetivo de dar oportunidade ao grupo de conhecer, experimentar e vivenciar diferentes formas de expressão dramática. Neste contexto, foram realizadas peças de teatro, dramatizações, constituindo ocasiões de desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da linguagem verbal e não-verbal. Salientamos a história do “Capuchinho Vermelho” (ver anexo 4), dramatizada pelas estagiárias, educadora e técnica operacional que imitaram as diferentes personagens.

Esta atividade foi desenvolvida com o intuito de introdução à temática *valores*. Tal estratégia motivou e despertou as crianças para o desenrolar da história, levando a que no final se revelassem mais críticas relativamente aos comportamentos praticados pelas personagens.

As OCEPE (2009, p. 56-59) referem que o *educador deve favorecer ao grupo o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências (...)* este é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o outro.

1.1.3.3. Domínio da Expressão Plástica

A diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados permite ainda outras formas de exploração (...) a utilização de materiais de diferentes texturas, vários tipos de papel e pano, lãs, linhas (...) são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão (OCEPE, 2009, p. 62).

De acordo com o exposto, procurámos proporcionar ao grupo vivências/oportunidades de registo de forma a explorar os diversos materiais e técnicas de expressão plástica. A título de exemplo, podemos referir o desenho com lápis de cor, giz, pintura com as mãos através de técnicas de digitinta, exploração de registos em suportes diversos, desde a folha branca de papel à exploração de texturas diversas, através de manipulação.

Houve bastantes atividades que poderiam ser registadas mas a título de exemplo referimos à elaboração de dois cenários, em cartolinas: (Anexo 5) um relativo aos animais domésticos e outro relacionado com os animais selvagens. O desenho já estava feito pretendendo-se que as crianças utilizassem materiais diversificados e colorissem os cenários de formas distintas. Segundo as OCEPE (2009, p. 63), *a exploração de materiais que ocupam espaço (...) tridimensional, (...) remete para o domínio da Matemática. Por seu turno, a diversidade de situações que enriquecem a expressão plástica proporciona o contacto com diferentes formas de manifestação artística.*

1.1.3.4. Domínio da Expressão Musical

Este é o domínio mais explorado em Educação pré-escolar pois é através dele que as crianças retiram um especial prazer, ao serem capazes de cantar canções inteiras, como preconiza Hohmann e Weikart, (2003, p. 669) *(...) sejam canções de embalar, tradicionais ou populares (...). A forma como aprendem a cantá-las é por ouvir cantar juntando-se e cantando vezes sem conta até as canções já serem suas.* Deste modo o educador enriquece os seus contextos de aprendizagem ativa.

O domínio da Expressão Musical foi explorado tendo em conta o desenvolvimento de capacidades associadas à música, como a dança, o canto e o ritmo. Segundo as OCEPE (2009, p. 64) *trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original.* A exploração dos conteúdos inerentes a este domínio permitiu-nos

desenvolver nas crianças competências linguísticas em relação à fonologia associada às palavras e à devida construção frásica, permitindo também a exploração das rimas presentes nas músicas a explorar.

Deste modo, foram proporcionados momentos de manipulação instrumental e percussão simples, o que motivou o grupo para a aprendizagem de muitas canções.

As crianças em idade pré-escolar gostam de tocar instrumentos musicais, quer sozinhas, quer com os seus amigos. Ao mesmo tempo que gostam de fazer barulho, estão também a começar a organizar os sons que fazem em compassos ritmados, ritmos particulares. (...) através de tentativa e erro algumas crianças podem aprender a tocar algumas canções (...) (Hohman, M. Weikart, D., (2003, pp.. 672, 673).

A título de exemplificação, depois da chegada das crianças e do habitual tempo livre no salão, decorrido algum tempo, os vários grupos assim como todo o pessoal educativo dedicaram-se a um momento de expressão musical, havendo várias músicas e dançando-se ao ritmo, (as músicas estavam a ser ensaiadas há algum tempo na temática da terra, mar, água, etc.). Como estratégia para controlar o dinamismo dos grupos e para realçar a importância do silêncio na música fizemos um momento de silêncio, e a Educadora tirou alguns instrumentos para as crianças poderem acompanhar. Como refere Best (1980; p.177) *existem em matéria de iniciação musical, duas possibilidades: por um lado, ensinar a escutar, a apreciar a música e, por outro lado, ensinar a praticá-la*. Após esta atividade realizámos um jogo com os vários grupos da pré-escola. O jogo consistia na realização de uma roda com algumas das crianças, de mãos dadas. Estas simbolizavam “redes de pesca”: as crianças que estavam fora da rede simbolizavam “peixes” que se movimentavam pelo espaço. Através de uma contagem de 1 a 10, com diferentes ritmos, as “redes” eram baixas, e nesse momento as crianças que representavam os “peixes” eram “apanhadas”, findando o jogo quando todas as crianças estivesse dentro da “rede”.

1.2. *Área do Conhecimento do Mundo*

A área do conhecimento do mundo foi a área mais focada, uma vez que o Projeto Curricular de grupo era denominado, como já referimos “A Água que nos une”.

A educação ambiental é uma educação para a responsabilidade perante as futuras gerações, (...) desta forma colocam-se a esta área educativa metas ambiciosas apoiadas na ideia de que o ser humano deve procurar o bem nas suas ações e, conseqüentemente, assegurar a sobrevivência da espécie. Para tal é necessário imprimir mudanças tanto a nível pessoal como social, (...). (Almeida, A., 2002, pp. 20-21).

A exploração de conteúdos associados a esta área visou a interação do grupo com o meio natural circundante ao jardim-de-infância, valorizando uma metodologia de aprendizagem centrada na observação, manipulação e experimentação. As OCEPE (2009, p. 79) referem que *os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia (...) e o desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo (...).*

Todas as temáticas foram introduzidas a partir do levantamento das conceções alternativas do grupo, ou seja, através das ideias prévias do grupo, evoluindo posteriormente para uma fase de exploração no terreno, alicerçando a aprendizagem realizada na sala, a partir da comprovação através da observação e manipulação do meio natural envolvente.

Dentro desta temática podemos exemplificar com o Dia Mundial da Criança: o grupo foi para o Polis, como previsto, de autocarro; as crianças estavam eufóricas e muito motivadas, mas o passeio decorreu com regras de comportamento adequado (ver anexo 6).

No decorrer das atividades existiam insufláveis, oferta de balões e duas meninas a personalizar as faces ou mãos das crianças. Segundo as OCEPE (1997, p.79) *a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.* Houve momentos para andarem nos vários insufláveis como o do homem aranha, de cavalo, nos karts, em que brincaram e interagiram uns com os outros.

Estavam presentes uma ambulância, bombeiros, professores, monitores e enfermeiros. Todos colaborámos de forma adequada e organizada no sentido de enriquecer e mostrar às crianças o funcionamento das coisas. Houve explicações e respostas adequadas às perguntas de cada criança. Na ambulância tiveram oportunidade de experimentar a maca e de colocar

questões. O mesmo sucedeu no espaço onde estavam os bombeiros com a mangueira: um bombeiro explicou como funcionava a mangueira e as crianças, com a sua ajuda, manejaram-na e verificaram que podia alcançar pequenas e grandes distâncias tal como podia deitar muita ou pouca água. Todos gostaram da experiência e adquiriram novos conhecimentos. Por isso, todas as áreas de conteúdo constituem, de certo modo, formas de conhecimento do mundo.

De acordo com as OCEPE (2009, p.19), é importante *partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens*. Assim, foram ainda proporcionadas ao grupo oportunidades de manipulação de materiais diversos, como a observação de elementos n, e a realização de várias experiências científicas, que funcionaram como motivação para o aprofundamento dos conteúdos a explorar. As OCEPE (2009, pp. 82, 83) valorizam a aprendizagem por descoberta fundamentada pela *observação e/ou experiências, de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos*.

As experiências científicas que fomos desenvolvendo em torno da área do conhecimento do mundo tiveram como objetivo promover na criança o gosto pelo mundo que a rodeia, bem como desenvolver valores de respeito pela natureza.

Como refere Carvalho (1997, p. 40). (...) *A educação em ciências deve começar o mais cedo possível, ou seja, no jardim-de-infância (...) as atividades científicas oferecem às crianças a possibilidade de conhecerem o mundo de uma forma mais rigorosa e aprofundada, mediante a utilização de diversos procedimentos e capacidades (observar, registar, medir, compara, contar, descrever, interpretar)*.

As saídas de campo trouxeram imensos benefícios à exploração dos conteúdos, pois promoveram um contacto direto com os conhecimentos adquiridos no interior na sala de atividades. Na nossa perspetiva, o educador deve proporcionar à criança oportunidades de observação e exploração, permitindo a interiorização de conhecimentos de forma motivadora. Foram ainda realizadas atividades de clarificação de valores sociomoraes, desenvolvendo atitudes de conservação e preservação da natureza, tais como o valor do respeito pela vida animal, separação dos lixos e limpeza dos solos e águas.

1.3. *Área de Formação Pessoal e Social*

A área de Formação Pessoal e Social irá merecer maior importância no capítulo três. No entanto, de uma forma geral, poderemos referir que foi uma área trabalhada, de forma transversal, em todas as temáticas e em todas as áreas e domínios do conhecimento. Segundo as OCEPE (2009, p.51), *a formação pessoal e social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida.* Neste sentido, foram trabalhados diversos valores imprescindíveis ao desenvolvimento da criança e à sua socialização, nomeadamente o valor da amizade, respeito pela diferença, respeito pela natureza, partilha e a responsabilidade.

Considerando a temática dos valores muito importante, iniciámos todo o processo de exploração recorrendo a diversas estratégias de aprendizagem, tais como jogos, leitura de histórias, ensino de letras musicais, saídas de campo entre outras.

Trabalhámos, o valor do respeito, com o intuito de alertar para a sua importância através da exploração de diversas atividades. Neste sentido pretendemos que o grupo, a partir do diálogo e do confronto com diversas situações do quotidiano, identificasse as suas ações e sugerisse alternativas a ações menos corretas. Pons, E. (2003, p. 15) esclarece que a palavra respeito *provém de uma palavra latina que significa “olhar em volta” (...) podemos afirmar que o que respeita olha à sua volta e o que não respeita não o faz.*

Para além deste, foram ainda trabalhados valores como a responsabilidade, respeito pela natureza, amizade e partilha. A título de exemplo poderemos realçar algumas atividades que promoveram a exploração do Projeto Curricular de grupo, permitindo estabelecer ligação com o valor do respeito pela natureza. Neste sentido, como forma de interdisciplinaridade com a área de expressão plástica, o grupo pôde pintar um placar, com recurso a pincéis, esponjas e aguarelas, como forma de divulgar a importância da preservação da natureza.

Para a experiência relativa à poluição do ar, o grupo deslocou-se ao exterior do jardim- de-infância e dispôs-se em redor de um carro. De seguida, ligámos o carro e colocámos uma meia branca no tubo de escape. Por fim e depois de esperarmos algum tempo, as crianças puderam comprovar, pela cor negra da meia, que os gases expelidos pelo carro poluem o ar que respiramos. Deste modo puderam compreender como são nocivas algumas das atitudes do ser humano para com a natureza.

Outra estratégia utilizada para a transmissão de valores foi o recurso a filmes didáticos que proporcionaram momentos de reflexão e diálogo únicos. Segundo Dewey (1995), (...) *Reflexão é pensar por um longo período, ligando as experiências recentes para os anteriores a fim de promover um esquema mais complexo e inter-relacionados. O pensamento envolve*

procurando semelhanças, diferenças e inter-relações para além dos seus elementos superficiais. O objetivo é desenvolver habilidades de pensamentos mais elevados.

Na área de Formação Pessoal e Social, enquanto área transversal e integradora, permitiu-se que as crianças: convivessem em sociedade, participassem democraticamente na vida de grupo; interiorizassem valores; respeitassem diferentes opiniões; fossem capazes de partilhar os espaços e materiais e comunicassem interesses, necessidades e sentimentos. Estes momentos permitiram o desenvolvimento pessoal da criança de uma forma geral e gradual, favorecendo a sua formação e tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser livre, solidário e autónomo.

1.4. Avaliação

Ao longo de todo o processo de Prática de Ensino Supervisionada foram realizadas e exploradas diversas temáticas, que motivaram a realização de diversas atividades através das quais procurámos fomentar capacidades no âmbito desenvolvimento da criança. Utilizámos diversos procedimentos de avaliação, nomeadamente observação direta, sendo esta uma das ferramentas mais importantes de avaliação, onde os comportamentos dos pequenos aprendizes foi verificado bem como a realização de registos o que nos permitiu constatar a aquisição ou não de competências ao longo do trabalho desenvolvido.

A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento. (Ministério da Educação, 2009, p.27).

Foram realizados diversos registos, em diversos suportes e dimensões, assim como jogos e fichas que permitiram comprovar a evolução das crianças e ir planificando de acordo com as suas potencialidades e dificuldades.

Poderemos destacar atividades de forma a possibilitar a avaliação dos conhecimentos adquiridos, sempre destacando a importância de desenvolver os valores para a vida. A título de exemplo, aquando da realização de uma atividade para desenvolvimento da perceção dos animais, do respeito para com estes, das suas necessidades de cuidados, comida e habitat, as crianças foram responsabilizadas para o cuidar e o respeitar do ambiente envolvente a ambos, bem como a resolução de problemas que constavam nos exercícios (...) *é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.* (OCEPE, 1997, p.51,52)

Relativamente ao reconhecimento de imagens, poderemos referir que cada criança teria de observar uma imagem disposta na folha, e verificar se a ação nela representada seria a mais correta. Após a ficha do auto-retrato foram orientados similarmente para desenharem as suas casas e aqui foi verificado que, embora a faixa etária seja 3/4 anos, durante este último ano conseguiram desenvolver-se de acordo com todas as experiências aqui vividas. *“Para pintar, desenhar, esculpir, mesmo de maneira não figurativa, importa estar na posse de uma percepção renovada dos objectos e do mundo envolvente.”* (Best, 1980, p.118).

Outra atividade que podemos destacar foi a do Dia Mundial da Criança, onde os valores

de respeito, amizade, solidariedade, cooperação e empenho foram realçados. Através de uma entrevista no âmbito dos direitos da criança. Foi constatado que foram diretos nas respostas, embora cada criança seja diferente e tenham vocabulário diferente, bem como no aspecto da comunicação, existindo crianças mais comunicativas do que outras. Verifiquei o quanto “*É necessário que os professores conheçam as diferenças individuais (...), ajudando no desenvolvimento de habilidades graduadas psicologicamente para ter êxito.*” (Dinkmeyer, 1972, p.60,61)

De acordo com todas as atividades desenvolvidas, os objetivos propostos foram atingidos podendo retirar algumas conclusões.

2. Reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada no Pré- Escolar

Como já foi destacado anteriormente, a Prática de Ensino Supervisionada I (pré-escola) cingiu-se à exploração do projeto denominado “A Água que nos une”, sendo pensado e realizado com o auxílio de planificações semanais. Foi um seminário de intervenções em que pudemos desenvolver competências e transmitir conhecimentos referentes aos animais que vivem no mundo aquático, a constituição das plantas, bem como a poluição, entre outros.

A exploração destas temáticas foi enriquecida através de recursos experimentais, saídas de campo e exploração de jogos didáticos, de modo a proporcionar ao grupo a construção de saberes sólidos e consistentes relativos à importância da preservação do meio ambiente e a todas as ciências que envolvem esta temática. Segundo Pereira, A. (2002, p. 153), o ensino dos conteúdos científicos deve proporcionar o desenvolvimento da *consciencialização, conhecimento, atitudes, competências, e participação dos indivíduos na sociedade levando-os a modificarem atitudes e comportamentos face aos problemas ambientais.*

Terminado o estágio, a análise efetuada às abordagens que tive oportunidade de implementar ao longo deste, sem descurar toda a bagagem teórica e prática, ao longo da minha formação, é legítimo afirmar que além do desenvolvimento profissional e pessoal saí desta experiência uma pessoa diferente, mais rica e conhecedora. Relevo a oportunidade que tive de interagir com crianças destas faixas etárias, o privilégio de aprender com Educador e equipas multidisciplinares cuja preocupação principal é a exploração do potencial do ser humano no seu início, quer na vertente individual quer na vertente social.

Considero estes profissionais a pedra basilar e o alicerce que cimenta o trabalho dos pais e contribui para a idoneidade dos adultos de amanhã.

Uma educação tão diversificada, certamente, contribuirá, no futuro, para um mundo melhor mais igualitário, uma global sociedade superior. *As únicas coisas que contam são as coisas feitas de verdade e de alegria e não as de metal e de vidro.* (Bach, 1999, p.78).

O Educador, essencial em todos os aspetos, é referido por Hetzer (1959, p.286) *como o representante, e a personificação das novas ordens e regras de que a criança precisa nesta fase, pois só com o seu auxílio pode dar o novo e grande passo da libertação da família.*

No início do estágio surgiram algumas dificuldades que com o decorrer do tempo, consegui superar atingindo assim todos os objetivos que me propus. Com isto quero dizer que consegui integrar-me, transmitir os meus conhecimentos e vivências. Outro aspeto que considero pertinente salientar foi o facto de ter existido uma grande troca de experiências no grupo, uma interação e uma interajuda fascinante e motivadora. Tudo isto se traduz numa grande mais-valia, uma experiência recheada de novos conhecimentos, experiência profissional

e aprofundar saberes. Estes vários papéis, como destacou Nóvoa (1992, p. 28) (...) *a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.*

Ainda assim, como em todos os projetos, há aspetos sempre menos trabalhados. Nas palavras de Fernão Capelo Gaivota “*havia tanto a aprender sobre o voo como houvera na vida que deixa para trás.*” (Bach, 1997).

Poderemos referir que tivemos como preocupação transmitir com rigor os conhecimentos científicos, utilizar métodos e meios diversificados, de modo a motivar o grupo para a aprendizagem. Para tornarmos a exploração do projeto mais enriquecedora, procurámos estabelecer uma ponte interdisciplinar entre as diferentes áreas de conteúdo, bem como em relação aos domínios neles implícitos, pois procurámos desenvolver competências linguísticas, (através da exploração de histórias), de expressão plástica (recorrendo às mais diversas estratégias de pintura e desenho), musicais (com o uso de instrumentos diversificados), e matemáticas (com jogos de “exercícios” de estatística e noções numéricas).

Com o estágio, foi possível vivenciar o que é realmente ser educadora. Esta profissão é muito mais exigente do que pode parecer, uma vez que temos nas nossas mãos um grupo de crianças com características próprias, cada uma com as suas potencialidades e as suas dificuldades, procurando diariamente promover o seu desenvolvimento integral.

Procurámos criar condições favoráveis para o fomento de competências sociológicas fulcrais ao desenvolvimento social do grupo. Homann, M. Weikart, D (2009, p. 594) realçam que as relações entre crianças e os seus companheiros *são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar gerem a sua compreensão do mundo social.* Do mesmo modo Lickona, L (1987) refere que *as crianças têm simultaneamente de construir ou inventar a sua compreensão moral a partir do material grosseiro das suas primeiras experiências. No desenvolvimento sociocultural, esse material rude consiste nas interações sociais diárias.*

É necessário realçar que foram tidos em conta três tipos de aprendizagem que Marques, R. (1998, p. 134) considera como sendo fulcrais ao ato de ensinar: *o primeiro (...) resulta no conhecimento do **que**, ou seja é predominantemente informativo, factual e descritivo. O segundo (...) resulta no conhecimento **do como**, ou seja é predominantemente no domínio das competências, do saber-fazer, e das técnicas. O terceiro (...) resulta no conhecimento do **porquê**, ou seja, preocupa-se fundamentalmente com os fundamentos dos fenómenos, a explicação das coisas e as relações entre os fenómenos.* Num olhar por todos estes modos de ensino, o que na minha perspetiva reflete de forma mais clara todo o meu percurso ao longo deste estágio são os modos relativos ao conhecimento **do como** e **do porquê** pois, no decorrer destes, pude observar que o ensino através das “coisas” proporciona no grupo mais motivação e dedicação na aprendizagem dos diversos conteúdos.

Ted Sizer (citado por Marques, R.,1998, p.148) apela à metodologia de aprendizagem pela descoberta, pois esta *remete o professor para o papel de facilitador e de dinamizador, recusa um ensino centrado nos conteúdos e nos produtos e acentua a importância dos processos e das competências*. Assim sendo, toda esta dedicação e preocupação, no que concerne à motivação e à aprendizagem através da manipulação, deveu-se à necessidade de motivar as crianças com mais dificuldades, procurando despertá-los para o gosto de aprender.

Capítulo III- Crescer com Valores: em Educação Pré-escolar/A importância do conto infantil

1. Enquadramento teórico

1.1 A sociedade atual e a crise de Valores

Vivemos já há algum tempo numa globalização que parecia, à primeira vista, utópica. Com o passar do tempo verificamos que trouxe vantagens inquestionáveis, mas também constatamos que gerou inúmeros problemas.

Boaventura Sousa Santos (1999:32) defende *que estamos perante um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo, adiantando, a intensificação das interações económicas, políticas e culturais transnacionais das três últimas décadas assumiu proporções tais que é legítimo levantar a questão de saber se com isso se inaugurou um novo período e um novo modelo de desenvolvimento social.*

Atualmente estamos a assistir a uma crise económica sem precedentes. A economia tornou-se numa máquina de prosperidade capaz de funcionar de forma autónoma; revelou-se o centro da vida dos países e existem problemas enormes de sobreendividamento, não só dos países como das famílias. Assistimos a um significativo aumento da procura do petróleo, a uma crise imobiliária nunca vista, ao aumento da falência das grandes empresas, ao fecho dos pequenos negócios, ao desemprego... A Europa vive grandes e inúmeros problemas e os países encontram-se numa instabilidade /insegurança que se estende à banca e seguradoras. Porém, estas significativas alterações não se resumem a questões de ordem económica. Tal como alerta Murteira, (2003, 55) *a compreensão da «globalização» não esgota o entendimento da mudança social total no tempo presente, pois que este tem outras componentes que não podem reduzir-se à esfera do económico, designadamente de carácter cultural ou civilizacional.*

Todos estes fatores repercutem-se no seio das famílias, gerando um inevitável clima de instabilidade e uma insegurança generalizada.

A formação da personalidade e da identidade de cada indivíduo carece, na infância e adolescência, de referências consistentes, provenientes do Universo dos adultos, que lhe permitem rejeitar e aceitar, selecionar e excluir, construindo progressivamente um sistema pessoal de valores. Tal como Boaventura Sousa Santos (1999, 495) preconiza, *a identidade social é um cruzamento de atributos pessoais e estruturais, uma categorização derivada dos contextos sociais onde decorre a interação social.*

A inexistência destes referentes é geradora da angústia e ansiedade que a criança ou jovem tenta resolver, aceitando às vezes acriticamente, sistemas que lhe pareçam oferecer gratificação pessoal, estabilidade e inserção num quadro ideológico.

Neste contexto problemático e um pouco como tentativa de lhes responder, apela-se à escola, como importante polo de transmissão e dinamização, explícita e implícita de valores, que colmate as lacunas que o indivíduo acusa. A instituição de ensino é o garante da socialização, que pode, no entanto, ser administrada por outro tipo de instituições que chamam a si a formação de indivíduos. Segundo Fukuyama, (1996, p.53) *há três grandes vias para a sociabilidade: o primeiro é baseado na família e no parentesco, o segundo assenta nas associações... as escolas, os clubes e as organizações profissionais.*

A este nível, que diz diretamente, respeito ao nosso estudo, merece destaque, tal como Roldão (1991, p. 94) sublinha, que *a escola desempenhou historicamente um papel predominante na veiculação e reprodução doutrinadora de valores vigentes, frequentemente os impostos pelos detentores do poder em cada época ou sociedade.*

Os sistemas tradicionais da família estão a transformar-se, sujeitos a grandes tensões, em diversas partes do mundo. Trata-se de uma revolução global na vida corrente, cujas consequências se fazem sentir em todo o mundo, em todos os domínios, desde o local de trabalho à política.

Verificamos que as redes de informação todos os dias nos bombardeiam com notícias em mutação constante, com recurso ao sensacionalismo, a uma cultura consumista, promovendo uma simplificação descontextualizada da realidade. Nesta conjuntura, constatamos que os laços de solidariedade e afetividade, as relações se tornam precárias, dando lugar ao consumismo e ao egoísmo, com a conveniência a sobrepor-se a convivência. *O papel reprodutor da escola nos nossos dias, embora subsista, deve já ser entendido num contexto diferente: porque cada vez mais a escola se vê cometendo outras funções, desde a inovação à investigação, da dinamização da comunidade à correção ou atenuação das disparidades socioculturais; porque a sociedade pós-industrial em que vivemos dispõe já de inúmeras outras instâncias de transmissão de valores e formação ou até manipulação de mentalidades que relativizam o papel das instituições educativas tradicionais, escola e família.* (Ibidem).

Vivemos na era da digitalização, da tecnologia e da evolução científica mas, as desigualdades afetam grande parte da população. Somos todos iguais perante a lei, mas as desigualdades persistem e repercutem-se nas relações humanas. A desigualdade existe e é uma ilusão pensar que alguma vez deixará de marcar as relações sociais, desde logo porque a idade, o sexo e o contexto familiar são fatores de diferenciação. Fukuyama (*idem*, p. 258) *considera que o individualismo tende a crescer nas sociedades democráticas porque elas não possuem as classes e outras estruturas sociais que nas sociedades aristocráticas serviam para unir as pessoas e, desse modo, não conseguem proporcionar a estas ligações mais vastas do que as da própria família (...).*

Somos todos responsáveis pela manutenção ou pela redução das desigualdades sociais. Não basta dizer que somos todos iguais perante a lei, se ainda há, por exemplo, quem desista de

investir nos alunos problemáticos ou que desvalorize as condições de trabalho dos que desempenham funções menos qualificadas.

Reconhecer a desigualdade social não deveria significar criar turmas de elite ou serviços de primeira e de segunda prioridade. Deveria, antes, motivar uma ação mais consertada e integrada da comunidade. Tal como Alonso *et al.* 2002, p. 16 refere *a mudança é possível sempre que se construam nas escolas as condições políticas, culturais, organizacionais e formativas necessárias para que os professores recuperem a paixão de educar com inteligência, emoção e sentido ético, ou seja com profissionalismos*. Em contexto escolar, é fundamental estimular, incentivar e sobretudo, compreender, ou seja, ter capacidade para contextualizar as dificuldades de um aluno e até dos pais, num universo de desigualdades sociais.

Exige-se, assim, à escola que esbata assimetrias socioculturais de forma a enquadrar diferentes etnias, crenças e ideologias, esbatendo essas diferenças. Partilhamos a opinião de Roldão, quando se refere à multiplicidade de papéis que, cada vez mais, se atribui à escola: *As expectativas excessivas quanto ao papel «salvador» da Escola na promoção de valores democráticos e na promoção de cidadãos podem saldar-se em meras utopias ou fracassos. É inegável que a Escola forma pessoas e age na construção de valores, sempre o fez. Mesmo quando, na aparência, a escola era «inocentemente» a transmissora de conteúdos disciplinares, as vivências e o convívio, as regras e as transgressões, o universo relacional, os modelos e os anti- modelos eram, e são outras tantas formas de fazer passar, sem aparentemente se dar por isso, valores, ideologias, atitudes. É este como se sabe o currículo escondido ou implícito.*

Perante situações de diversidade social é urgente estimular os percursos individuais que podem constituir histórias de sucesso e de integração. Todo o panorama atual tem intrínsecos fatores que trazem problemas emocionais para a população, ou seja, para os indivíduos. Estes vão ter consequências refletidas nas famílias, nas escolas e outras instituições a que o indivíduo, como ser social, está ligado.

Os valores e princípios tornam-se cada vez mais ténues e correm o risco de desaparecer, surgindo assim a instabilidade da era da globalização. Surgem novos valores, mais propícios ao individualismo, e estes entram em conflito com os valores universais como a amizade, o amor, o respeito e a partilha, a família e outros.

Analisando o impacto da tecnologia, por exemplo, a televisão expõe as crianças a um novo sistema de valores, faz com que estas cresçam mais rapidamente, provoca-lhes um desejo por bens de consumo. As crianças já não se identificam com os contos infantis que promovem valores de respeito, integridade, paz, amor e união. As crianças agora envolvem-se com outros valores materiais, mais imediatos e instantâneos. Tudo deve ser experimentado, vivenciado, ainda que de forma insípida, fugaz.

É necessário, segundo Cardoso *et al* (1996, p. 69), que se torne a escola numa instituição... *não virada para somente para o saber e o saber fazer mas também preocupada*

com a dimensão ser e ajudar a ser; que restitua aos alunos a sua responsabilidade na aprendizagem; que permita ao professor construir a sua identidade através de um processo que passa por exercer com autonomia a sua profissão... numa escola onde o saber em vez de transmitido é construído.

Há uma grande necessidade de repensar e analisar, os educadores de hoje. Exige-se que tenham consciência da realidade atual, para criar uma pedagogia contextualizada que dê resposta às crianças de uma nova sociedade, de forma a clarificar valores próprios desta época. Neste sentido, a investigação ação, visa o aumento de perceção da ação educativa, o melhoramento das capacidades de raciocínio e de consciencialização, a melhoria dos processos de resolução de problemas e uma maior flexibilidade e abertura à mudança, através do uso da reflexão diária e do questionamento sobre as práticas educativas. Como preconiza Formosinho (2008, p. 7) *tomar consciência desta necessidade de promover outros modos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos. Ser profissional reflexivo é (...) fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para re-significar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui.*

Em síntese, Formosinho alerta para a necessidade de o educador funcionar como aquele que, na escola, pela educação formal, privilegia a transmissão de valores, contribuindo para a formação pessoal e social das crianças. Tal como defende Velho, (1995, p. 77) *os docentes deverão preocupar-se (...) com a tarefa multivaloral de espalhar sobre o meio uma atitude de extensão escolar/educativa, os valores dos sistema educativo visando melhorar as condições gerais (...) e uma formação completa e equilibrada, visando adultos com desenvolvimento harmonioso em todas as áreas da personalidade.*

A conjuntura atual leva-nos à necessidade de repensar acerca dos valores que vigoram nos dias de hoje e os valores universais, mais antigos, que estão a perder-se. De acordo com Velho, (1995, p. 59) *os valores aparecem como qualidades puras das coisas. Mas aparecem somente no esforço humano da valoração. O valor depende do ser humano que o capta. Valoramos ou desvaloramos inseridos numa comunidade, numa cultura, numa época histórica.* Scheller (s/d, citado por Velho, 1995, p. 59) afirma que *o verdadeiro, o bom e o belo são imperativos culturais aos que respondem três imperativos vitais: a sinceridade, a alegria e a generosidade.*

A sociedade está enferma, nunca foram diagnosticados tantos problemas a nível psicológico em todas as faixas etárias, inclusive na infância. Estes problemas têm provocado insatisfação, solidão, abandono e suicídio, casos cada vez mais correntes. Nas últimas gerações formámos as crianças para o sucesso, para o saber, para o destaque e para a autonomia. Nunca outras gerações tiveram tantos bens materiais, instrumentos, informação e oportunidades, mas a sociedade mudou e perdemos os valores que proporcionariam uma estrutura mais completa. Fukuyama (1999, pp. 17-18) alerta-nos *independentemente de saber se o choque de culturas*

leva ao conflito ou à adaptação e ao progresso, é de importância vital aprofundar a compreensão do que torna estas culturas distintas e funcionais, uma vez que as questões em torno da competição internacional, a nível político e económico serão cada vez mais equacionadas em termos culturais.

Hoje, encontramos inúmeros jovens deprimidos, com muito saber mas cheios de tédio, frustrados, doentes, sem norte, muitas vezes, não tendo lugar na sociedade, seja por autoexclusão, seja pela precariedade que hoje vivemos, que se traduz numa escassez de empregabilidade.

Numa época em que tudo está a ser questionado, importa não descuidar valores universais que descuidámos. Não podemos perder mais tempo e negligenciar aspetos que serão estruturantes da personalidade das novas gerações. O tempo presente é, pois, um tempo de complexidade e transição a nível científico marcado por antagonismos em relação ao mundo atual. *Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma nova luz à nossa perplexidade* (Santos, 1990, p.6), Sánchez (citado por Masota et al, 1989, p. 454) *refere que o homem possui uma notável plasticidade para receber as influências educativas que educadores e meio lhe proporcionam, assim como para elaborar, a partir delas, novas estruturas pessoais.*

Em pleno século XXI, quase toda a sociedade considera que existe uma crise de valores, ou pelo menos, mudança dos tradicionais. A globalização económica e o neoliberalismo, o individualismo e o relativismo, a par do progresso tecnológico, aceleram a tomada de consciência de crise de valores existentes.

Onde se encontram os critérios para distinção do bem e do mal, do justo e do injusto? É inegável que eles residem nas categorias morais e pessoais, imperando pois a subjetividade e o relativismo. Radicalmente alguns vão mais longe e afirmam mesmo que já não existem sequer valores, sendo tudo circunstancial. O que era antes intemporal e inalterável, é agora volátil ou inconsistente, passando-se do relativismo à descrença niilista absoluta. Montaño, (p. 75 citado por Velho et al 1995, p.97) *destaca como sintomas da crise o esquecimento, o desprezo pelos valores religiosos e morais, o não cumprimento de compromissos individuais e colectivos, o tecnicismo, a crise de vida interior e a substituição de valores espirituais por valores económicos e violência.*

Para que o ensino dos valores se faça de forma eficaz e íntegra, deve ser estimulado o diálogo, permitindo a troca de ideias e a busca pela verdade. *Este diálogo e este encontro entre professor e aluno não depende exclusivamente da qualidade do ensino, mas do encontro entre pessoas. O problema do ensino de valores depende das nossas experiências. Depende de como nós os situamos no campo da nossa acção docente que vai muito além dos limites da*

aula. Depende do que somos como pessoa. (Enricons *et al*, 1992, p. 18).

Por vezes, as famílias, ao consagrarem demasiada importância à sua ocupação profissional, dedicam pouco tempo e espaço para dialogar e viver com os seus filhos, levando a que muitos pais não conheçam nem sequer os seus gostos. Assim sendo, muito menos se dedicam ao incremento de valores socioafetivos, confiando à escola a tarefa, de alimentar uma educação intelectual, ética e moral, (Velho, 1995) *por isso, a influência valoral do professor pode influenciar a conduta do aluno.*

Apesar de o professor ter um papel essencial no incremento de valores, tem de, por vezes, assumir uma atitude de neutralidade que, segundo Trilla (1992, p. 20), é *aquela que perante um conjunto de opções existentes respeitantes a um objeto determinado, não apoia uma delas sobrepondo-a às outras.* Velho (1995) completa, referindo que uma situação de neutralidade está relacionada com a imparcialidade e objetividade, não querendo dizer que seja indiferença, inatividade ou impotência. No entanto, Trilla (*idem, ibidem*) afirma que o mestre que quer ser neutral não deixa de transmitir a sua ideologia e os seus valores ainda que seja por contacto involuntário.

Como refere Lourenço (1992), para termos uma *boa educação para os valores é necessário estudar o desenvolvimento moral das crianças, analisando os diversos níveis e estádios do raciocínio moral por que passa na sua evolução.* Desta forma, é necessário que os educadores, pais e professores, se sensibilizem para a formação moral dos educandos.

No que concerne à educação para os valores, procura-se cultivar alguns valores ou virtudes fundamentais necessárias ao viver em sociedade (responsabilidade, respeito,...), devendo para tal os educadores, pais e professores funcionar como modelos *Como a própria palavra cultural sugere, as mais desenvolvidas regras éticas assumidas pelas pessoas desabrocham através da repetição, da tradição e do exemplo* (Fukuyama (1996, p.50).

No entanto, Jackson *et al* (1993) realçam que os professores, nem sempre são conscientes das implicações morais das suas ações e alguns negam-se mesmo a admitir tal missão, afirmando que *o que lhes importa é ensinar.* Todavia, o professor não pode descurar os valores da dimensão educativa, não podendo vê-la apenas como instrutiva, pois esta influencia os alunos, positiva ou negativamente, no seu comportamento para com o meio *Um elemento que frequentemente se deixa de fora da modelização cognitiva é o elemento da cultura, isto é, padrões comuns de comportamentos adquiridos, característicos de uma espécie.* (ALD, 1999, p. 20).

Para que o ensino dos valores se desenvolva de forma eficaz e correta, deve ser incentivado o diálogo, permitindo a troca de ideias e a busca pela verdade. *Este diálogo e este encontro entre professor e aluno não depende exclusivamente da qualidade do ensino, mas do encontro entre pessoas. O problema do ensino de valores depende das nossas experiências. Depende de como nós os situamos no campo da nossa acção docente que vai muito além dos*

limites da aula. Depende do que somos como pessoa. (Enricons *et al*, 1992, p. 18).

Muitas vezes as famílias, ao prestarem demasiada importância à sua ocupação profissional, dedicam escasso tempo e espaço para dialogar e viver com os seus filhos, levando a que muitos pais não conheçam, nem sequer os seus gostos. Assim sendo, muito menos se dedicam ao incremento de valores sócio afetivos, confiando à escola a tarefa, de alimentar uma educação intelectual, ética e moral, *consequentemente a influência valoral do professor pode influenciar a conduta do aluno.* (Velho, 1995),

O professor não pode ignorar que *a pessoa, o sujeito, é um constructo, construído não das propensões psíquicas internas mas a partir das regras morais que lhe são inculcadas do exterior* (Santos, 1999, p.493).

O professor ou educador deve “saber”, “saber-fazer”, e “saber-ser”, mas é necessário também capacitar o educando de saber fazer-se Pessoa (ética), (Patrício 1993). Trata-se, por isso, de um ensinar (a aprender), que leve à vivência e interiorização dos valores e que não se fique apenas em teoria.

A LBSE (1986) valoriza “*alguns valores fundamentais*” quando, logo nos primeiros artigos, afirma serem metas da educação *o desenvolvimento global da personalidade* (art. 1º); *o desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários* (art. 2º); *o pleno desenvolvimento, da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando o educando para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos* (art. 3º).

No que concerne à educação do carácter, Lickona (1992), refere que a escola é um dos principais responsáveis, através da implementação dos valores morais, pois só assim se é completamente homem e se pode construir uma nova sociedade. O sociólogo Boaventura Sousa Santos (1999, p.396) refere-se a este papel formador que se confia à escola, considerando que enquanto instituição que ensina e forma cidadãos, a escola contribui para a constituição do indivíduo no seu todo, embora admita que ele sofra outras influências. *A cidade educativa constrói-se, simultaneamente, através e contra o processo de globalização. Neste sentido, os direitos humanos são, ao mesmo tempo, um «localismo globalizado», isto é uma imposição dos valores ocidentais, mas também são um «património comum da humanidade.* (Santos (*idem, ibidem*)).

A análise realizada leva-nos a afirmar que é desde cedo que se devem desenvolver competências práticas e fulcrais. Sendo assim, parece-nos primordial iniciar com a leitura, remetendo para fatores diários e que possam ser vivenciados pelas próprias crianças. Nada melhor do que explorar histórias ou contos infantis, sendo esta uma ferramenta pedagógica na formação do carácter social e intelectual da criança, já que desenvolve a imaginação, o gosto

pela leitura, estimulando-se a concentração e o espírito crítico e criativo. Aqui desenvolve-se não só a personalidade como também os valores que são de extrema importância para a vida, tendo o educador que ter a noção do meio social envolvente da criança.

2. Parte Empírica – Projeto desenvolvido

2.1 Introdução

Pretendemos com este trabalho, recuperar conhecimentos e conceitos um pouco adormecidos e tomar conhecimento de práticas e materiais inovadores, tão válidos para o nosso trabalho diário.

Ao escolhermos a obra *Adivinha quanto eu gosto de ti* (ver anexo 7) (McBratney, 2004) pretendemos explorar pedagogicamente emoções e sentimentos, sensibilizando a criança para a necessidade, não só de receber mas, também de dar: afeto, carinho, partilhar com o outro aquilo que a incomoda e ao mesmo tempo, a faz feliz.

É importante segundo Colaço (1969, p.3) que *todos em qualquer idade possam descobrir um caminho para chegar ao coração de si próprios e ao coração dos outros.*

Só assim, e em conjunto, conseguiremos proporcionar às nossas crianças uma melhor compreensão do que as rodeia, enriquecendo-as de uma forma diversificada nos seus próprios valores, que serão os alicerces que irão contribuir para o seu futuro. Neste âmbito é fundamental o *Lugar dos afetos – um local em que todos, em qualquer idade, possam tentar a emoção, descobrir mais um dos caminhos, nem que seja um pequeno carneirinho, para chegar ao coração dos outros, para chegar ao coração de si próprios.* (Colaço *ibidem*, *idem*).

A educação pré-escolar tem vindo a assumir cada vez mais um papel importante na nossa sociedade. Por este motivo, alguns autores chamaram ao século XX o século da Infância. Zabalza (1992, p. 83) define *educação infantil como um período de formação plena.* Para Nunes, (2004, p.30) *educar é passar da consciência de ser indivíduo, membro da espécie humana, à consciência de ser pessoa, com tudo o que isso implica de empenho na formação permanente, na estruturação da personalidade e no amadurecimento humano. É um processo de elevação, de aperfeiçoamento do ser humano, que conta com a capacidade de transformação de cada um, ao mesmo tempo adaptativa e projetiva, e com a Ação estimuladora externa, marcada por uma intencionalidade.*

Assistimos de facto a uma crescente valorização da educação pré-escolar, como um período vital no desenvolvimento da criança, associado às alterações ocorridas nas famílias. As mutações verificadas no seio da instituição familiar, devido a fatores de natureza económica, social e cultural, têm levado as famílias a recorrerem cada vez mais ao serviço de educação pré-escolar.

2.2 Exploração do livro

A escolha inicial de um projecto deve ter em conta uma opção clara do educador, de acordo com os interesses e as vontades das crianças e da situação em si mesma. (...) Os conteúdos dos projetos emergem das experiências vivenciadas, não são inventados nem institucionais, são reais, resultam da interação de um quotidiano entre as crianças e o educador (...). (Mendonça, 2003, p. 83)

Com a escolha deste livro *Adivinha quanto eu gosto de ti* (McBratney, 2004) pretendemos sensibilizar as crianças e os adultos para a importância da manifestação de afetos perante os elementos da família, do grupo e comunidade.

Por outro lado, pretendemos tentar mostrar ao grupo de crianças que mais importante que o ter é SER. Considerando que vivemos numa sociedade de consumo em que os bens materiais se sobrepõem aos afetos e aos sentimentos, juntando-se ainda o facto de os adultos andarem sempre muito ocupados e distraídos, tentámos envolver as famílias a participarem na descoberta de valores implícitos nesta história, deixando-se encantar pelos momentos de leitura.

Pretendemos enriquecer nas mais diversas áreas a criança. É este o modelo pedagógico que cada vez mais tem de se trabalhar, pois relativamente à escola, como preconiza Formosinho (2007, p.47) (...) *o conceito de modelo pedagógico diz respeito a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada: convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação de pedagogia.*

O Amor é o maior dos sentimentos, sem ele não haveria valores. Está implícito em toda a nossa vida e das mais diversas formas. Como os sentimentos não têm forma de se medir, o intuito é mostrar às crianças, que os podemos e devemos demonstrar através de atitudes e comportamentos.

A escolha desta obra vai ao encontro do tema os valores já que pretendemos alertar para o respeito, sacrifícios e dignidade do ser humano, aprendendo através da história a descobrir valores para o futuro. *Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.* (Saint – Exupéry, 1946, p. 74).

2.2.1 Objetivos

- 1- Sensibilizar a criança para a importância dos afetos;
- 2- Incentivar a criança na pré-escola a interessar-se pela linguagem (oral e escrita) e promovê-la como meio de informação, comunicação de desejos, emoções, ideias, valorizando a linguagem como um meio de relação com os outros;
- 3- Desenvolver um trabalho de cooperação entre Jardim de Infância e Família;

2.2.2. Descrição das atividades

Em relação às atividades a fomentar remetemos para a análise do livro, explicitando as competências e atividades.

Exploração do livro “*Adivinha quanto eu gosto de ti*”

Área de Conteúdo - Formação Pessoal e Social	
Competências	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar em actividades / tarefas com o grupo no seu todo • Saber esperar a sua vez para falar • Saber escolher • Ouvir o outro • Atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros • Reconhecer a pertença social e cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história • Diálogo em grande grupo <p>A quem dizemos “<i>Quanto eu Gosto de Ti</i>”: à mãe, ao pai, à educadora; ao amigo,..</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partilha da história com a família <p>Cada criança leva o livro para casa sendo uma forma de dar algum afecto aos seus familiares, contando-lhe a história ... o livro regressa com algum contributo (desenho ou escrita) relacionado com a história.</p>

Área de Conteúdo - Expressões - Linguagem Oral e abordagem à escrita	
Competências	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de participar / manter um diálogo • Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo • Partilhar oralmente vivências • Construir frases mais correctas e complexas • Utilizar concordâncias de género – número , tempo , pessoa e lugar • Utilizar o registo como forma de consolidar a escrita • Distinguir a escrita do desenho • Imitar a escrita • Planear o que se pretende fazer e contar o que se realizou • Expressar sentimentos e desejos 	<ul style="list-style-type: none"> • Recontar a história • Conversa sobre a família de cada criança. • Representação oral e escrita da sua família; incidido sobre as concordâncias de género (masculino e feminino) • Elaboração de frases para colocar na árvore dos afectos.

Área de Conteúdo - Expressões - Matemática	
Competências	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Classificar objectos de acordo com as suas propriedades: <p>Formar conjuntos Agrupar objectos Reconhecer semelhanças e diferenças Seriar e ordenar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização das personagens da história e sua representação • Organização e selecção dos diferentes materiais utilizados na construção da Árvore dos afectos e suas personagens. • Utilização de uma tabela de dupla entrada para registo de tarefas

Área de Conteúdo – Expressão Plástica	
Competências	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Representar momentos de uma actividade, passeio ou história • Interagir com o outro num trabalho de grupo • Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais • Escolher e utilizar diferentes formas de combinação (cores) e materiais de diferentes texturas (pano, papel, lã, madeira, elementos da natureza...) • Explorar e utilizar materiais que permitam a expressão tridimensional (plasticina, massa de cores, materiais de desperdício...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho da história • Representação gráfica e tridimensional da família • Construção da Árvore dos Afectos e das personagens da história

Área de Conteúdo – Expressão Motora	
Competências	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar e de sentir o seu corpo de formas diversas • Trepas, correr, baloiçar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos, num só pé, saltar à corda, saltar obstáculos, dar cambalhotas... • Controlar voluntariamente os seus movimentos iniciar, parar, seguir ritmos, direcções... • Ter noção de cima, em baixo. • Manipular correctamente diversos objecto (materiais do quotidiano: canetas, tesouras, pincéis...) • Participar em jogos de movimento • Descrever um jogo • Aceitar as regras do jogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de expressão de sentimentos (da história) com a exploração do corpo. • Jogos de movimento (andar, saltar, baloiçar, correr, relaxar,...) • Manuseamento de materiais de expressão plástica sobre a história (plasticina, pasta de papel, tesoura, lápis, ...)

Área de Conteúdo – Expressão Musical	
Competências	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar a canção, cantando e dançando • Compreender a letra da canção • Identificar instrumentos musicais 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da canção “Adivinha quanto eu gosto de ti” (André Sardét)

Área de Conteúdo – Expressão Dramática	
Competências	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Desempenhar um papel que implique um encadeamento de acções • Expressar sentimentos e sensações 	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatização da história

Área de Conteúdo – Conhecimento do Mundo	
Competências	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer alguns aspectos do ambiente natural e social • Ter capacidade de observação • Revelar curiosidade e desejo pelo saber • Desfrutar novas situações / ocasiões de descoberta / exploração do mundo • Ter atitude crítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta da enciclopédia “ como nascem e vivem os animais”. • Utilização do jogo “ A casa da ciência” do Equipamento KidSmart

2.3 Apresentação das atividades

Foi apresentado às crianças o livro “Adivinha Quanto Eu Gosto de Ti”.

Iniciou-se a exploração do livro dentro de uma caixa cantando a canção:

*A Caixinha da Surpresa
Ninguém sabe o que lá tem
Tão quietinha, tão calada
Vamos lá ver o que lá tem.*

Adivinhem o que está dentro da caixa?!

- ? **PAPEL** (criança1)
- ? **UM JOGO** (criança2)
- ? **UM MICROFONE** (criança3)
- ? **UM CÃOZINHO** (criança4)
- ? **UMA FOLHA DE PAPEL** (criança5)
- ? **CARTOLINA** (criança6)
- ? **CANETAS** (criança7)
- ? **UM LIVRO** (criança8)
- ? **UMA FLOR** (criança9)
- ? **UM COMPUTADOR** (criança10)
- ? **UM ESPANTALHO** (criança11)
- ? **UMA BOLA** (criança12)

Diálogo com as crianças sobre os afetos, lançando-se a hipótese de escolherem uma pessoa de quem gostassem muito e dizer-lhe o quanto lhe queriam.

Texto registado por mim (educadora).

MANO!...

GOSTO DE TI DAQUI ATÉ AO
TELTO...

E TU?

gosto de ti daqui à Serra da Estrela



PAI!...

GOSTO DE TI ATÉ À LUA E
DA LUA ATÉ EM BAIXO.

E TU? *Eu gosto de ti até ao
Sol e do SOL ATÉ AQUI*



Ilustração 9 - Dramatização da história com os fantoches que construímos da história.





Ilustração 10 - Construção da árvore dos afetos com os trabalhos das crianças.

Terminámos com a canção:

*A Caixinha dos afectos
Já sabemos o que lá tem
Está cheinha de miminhos
São tão bons e sabem bem.*



Ilustração 11 - Com os trabalhos efetuados, construção da árvore dos afetos.



Conclusão

Gostaria de referenciar em primeiro lugar, o crescimento pessoal sentido na realização deste pequeno trabalho.

No desenrolar das atividades, foi revelado um grande grau de empenho, tanto da parte das crianças como de todos os intervenientes educativos.

O objetivo principal foi o promover, fomentar e desenvolver os valores, mas eles podem e devem ser explorados no âmbito de todas as áreas, *A interdisciplinaridade é objeto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina (...) deverá então entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas (...)* (Pombo, 1993, p. 10-13). A linguagem não serve apenas para comunicar mas, para despertar sentimentos, ideias, acontecimentos e valores.

Explorei o livro com uma curiosidade imensa e com um grande espírito de aventura. Educar é conduzir, guiar para um fim. Educa-se para a verdade, para o bem e para o belo (Landsheere, 1983) ou, ainda, como refere Nérici (1986, p. 13) educar é *o processo que visa explicitar as virtualidades do indivíduo, em contacto com a realidade, com o fim de levá-lo a atuar nessa mesma realidade, de maneira consciente, eficiente e responsável, tendo em vista atender a necessidades pessoais, sociais e transcendentais da criatura humana.*

Poderemos também afirmar que *a educação visa o desenvolvimento do homem simultaneamente nos planos físico e intelectual, proporcionando-lhe uma cultura que lhe permita compreender o mundo em que vive e refletir sobre os problemas do seu tempo. Ao mesmo tempo que pretende o desenvolvimento das faculdades individuais do futuro cidadão*” (Proença, 1999, p. 37).

A linguagem aprende-se em atividade, conseqüentemente deve estar ligada, tanto quanto possível à experiência infantil. Assim, é de extrema importância que a criança exercite a sua linguagem em diferentes contextos, repetindo, improvisando, treinando textos orais, uma vez que a interação verbal entre a criança e o adulto é decisiva para a qualidade das suas aquisições linguísticas. Devemo-nos lembrar que brincar com a linguagem é útil para a aquisição de competências literárias e a preparação destas acontece no jardim-de-infância.

Para que uma criança aprenda a falar é preciso que falem com ela e também é importante que a deixem falar.

Educar gbn para os valores começa desde muito cedo e nada melhor que a reflexão de Fulghum (1991, p. 10) para nos mostrar o quão importante é esta etapa.

Tudo o que eu devia saber na vida, como proceder e como ser, aprendi no Jardim-de-Infância.

A sabedoria não se encontra no cimo da montanha da escola de formatura, mas sim na escola dominical.

Cá estão as coisas que aprendi:

Partilhar tudo.

Fazer jogo leal.

Não agredir as pessoas.

Voltar a por as coisas onde as encontramos.

Limpar o que se suja.

Não tirar coisas que não são nossas.

Pedir desculpa quando magoamos alguém.

Lavar as mãos antes de comer.

Puxar o autoclismo.

Bolinhos quentes e leite frios são bons para toda a gente.

Viver uma vida equilibrada: aprender um bocado e pensar um bocado, desenhar, pintar, cantar, dançar, brincar e trabalhar um pouco todos os dias.

Dormir a sesta todas as tardes.

E quando vamos para o mundo ter cuidado com o trânsito, dar as mãos e mantermo-nos juntos.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o ambiente na infância*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Alonso, L.; Magalhães, M.; Portela, I.; Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR: contributo para a mudança nas escolas*. Colecção *infans*. Maia: SerSilito.
- Bach, R. (1997). *Fernão Capelo Gaivota*. Nova Iorque: Publicações Europa-América.
- Barbosa, M., Horn M., (2001). *Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil in Craidy, C., Kaercher, G. Educação Infantil para que te quero*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Barret, G. (2007). *Gisèle Barret et la Pédagogie de la Situation. Propos recueillis par Camille Marchand*. Vie Pédagogique. Minist. Éducation du Québec. N°144 Sept./Oct.
- Brunner, J. (2000). *Nuevos escenarios de la educación. Revolución tecnológica y Sociedad de la Información*. Santiago: PREAL.
- Cardoso, M. Peixoto, A., Errano, M., Moreira ,P. (1996). *O Movimento da Autonomia do Aluno IN: Alarcão, I. Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Best, F. (1980). *Por uma pedagogia de despertar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bigge, M.L. (1977). *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Bringuier, J. (1978). *Conversas com Jean Piaget*. Lisboa: Bertrand.
- Cardona, M. (1990). *A Organização do Espaço e do Tempo da sala de Jardim-de-Infância*, in *Cadernos de Educação de Infância*, N°24, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Carle, E. (2011). *O Senhor Cavalo-Marinho*. Kalandraka.
- Carvalho, M. (1997). *A importância da educação pré-escolar – a atitude do educador de infância face à expressão plástica / desenho e pintura*. Instituto Politécnico da Guarda.
- Colaço, M. (1969) *A Criança e a Vida*. Edições ITAU.
- Coppin, B. (1991). *Asas, rosas, velas: os transportes*. França: Edições Gallimard.

- Cuenca, F., Rodão, F. (1994). *Como desenvolver a psicomotricidade na criança*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, C. (2008). *O Cuquedo*. Livros Horizonte.
- Dinkmeyer, D. (1972). *Encorajando crianças a aprender*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Dewey, J. (1995). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Domingos, A. M. et al. (s.d). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Livros Horizonte.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa, 2ª Edição.
- Enricons, D., et.al. (1992). *Valores no processo educativo*. Porto Alegre: 2. Ed. Sagra - D.C. Luzzatto: EDIPUCRS.
- Folque, M.A. (1989). *As «Rotinas» no Jardim-de-Infância in Cadernos de Educação de Infância, Nº12*, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Formosinho, J., Katz, L. (2006). *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Fonseca, V. *O Livro das Adivinhas*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fukuyama, F. (1996). *Confiança valores sociais y criação de prosperidade*. Gravidia publicações LDA.
- Fulghum, R. (1991). *Tudo que Eu Devia Saber na Vida Aprendi no Jardim de Infância*. Editora best seller. Lisboa: Cultural
- Glauert, E. (2004). *A Ciência na Educação de Infância in Siraj - Blatchford, I. Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Hetzer, H. (1959). *Psicologia pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Jackson, G., Gater, R., Goldberg, D., et al (1993). *A new community mental health team based in primary care. A description of the service and its effects on service use in the first year*. British Journal of Psychiatry
- Kamii, C. (1984). *A Criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas,S:Papirus.
- Lé, Elsa, (s.d.). *Risco, o Peixe-aranha*. Ambar.
- Lickona, T. (1992). *Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. NY: Bantam Doubleday.

- Lickona, T. (Ed.) (1992). *Character Development in Schools and Beyond (2nd Ed.)*. NY: Council for Research in Values & Philosophy.
- Lopes, Ana Vieira et al. (1996). *Actividades Matemáticas na Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1998) *A arte de ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano.
- McBratney, S. (2004). *Adivinha quanto eu gosto de ti*. Lisboa: Caminho.
- Mendonça, M. (2003). *Ensinar e aprender por projetos*. Porto: Editora Asa.
- Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Editorial Estampa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2009). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moutinho, J. V. *Adivinhas Populares Portuguesas*. Lisboa: Lisboa Editorial Notícias.
- Montessori, M. (s.d.). *Da Infância à Adolescência*. Lisboa: Portugália Editora.
- Murteira, M. (2003). *O que é a globalização – pela invenção dum tempo global e solidário*. Quimera Editores LDA.
- Negrine, A. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Prodil.
- Nérici, J.G.(1986). *Didática: uma introdução*. São Paulo: Atlas.
- Nòvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, Tomaz Pedro Barbosa Silva (2004). *Colaboração Escola-Família Para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas).
- Oliveira, J. (2009). *Psicologia da educação*. Porto: Legis Editora.
- Penteadó, José de Arruda. (1979). *Didática e Prática de Ensino*. São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil
- Pereira, A. (2002). *Educar para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Piaget, J. (1989), *Psicologia e Epistemologia*, Dom Quixote, Lisboa.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1984), *A imagem mental na criança*. Porto: Livraria Civilização.

- Piaget, J. (1977). *O julgamento Moral na criança*. São Paulo. Editoria. Mestre Jou.
- Pombo, Olga et al. (1993). *Interdisciplinidade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Pons, E. Gonzalés, I. (2003). *Valores para a convivência*. Setúbal. Marina Editores.
- Proença, M. (1998) *O Sistema do Ensino em Portugal*. Edições Colibri.
- Resende, L.; Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem – Linhas de Orientação para crianças até 6 anos*. Porto. Porto Editora.
- Roberts, D. (2007). *Oh, João! Foste tu, porcalhão?*. Dinalivro.
- Roldão M.^a. C. (1991). *Gostar de História – um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, Boaventura Sousa (1999). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*. Edições Afrontamento
- Santos, M. Matos, T. (2009). *Dossier: O trabalho de projecto – Que se ganha com o trabalho de projecto?*. Noesis nº76. pp. 25-30.
- Santos, H. (1977). *Piaget na prática pedagógica*. Lisboa: Editorial Semente.
- Saint Exupéry, Antoine. *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Nórdica.
- Sim-Sim, I.; Silva, A.; Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação No Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa.
- Spodek, B. (Org.), (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N.A., Collins, W.A. (1997). *Psicologia do Adolescente: uma Abordagem Desenvolvimentista*. Ed.McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Snyders, G. (1974). *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Trilla, B. J. (1992). *La educación y La Ciudad: Otras educationes, animación sociocultural, formación de adultos y Ciudad Educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Vasconcelos, T. (1991). *Planear: visões e futuro* in *Cadernos de Educação de Infância nº17 e 18*, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.

- Vasconcelos, T. (2007). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa. Texto Editores.
- Velho, F. (1995) *Ética na Educação e na Gestão – dissertação de mestrado*. Universidade de Coimbra.
- Vigotski, L.S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1968). *A Evolução Psicológica da criança*. Edições 70.
- Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.