



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Como se aprende no jardim-de-infância utilizando o modelo do Movimento da
Escola Moderna**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

JESSICA CAPELO MARQUES
junho de 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Como se aprende no jardim-de-infância utilizando o modelo do Movimento da
Escola Moderna**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Lurdes Costa

JESSICA CAPELO MARQUES

junho de 2014

Agradecimentos

O caminho que percorri ao longo de quatro anos, com o objetivo de realizar o sonho de ser Educadora de Infância termina com a apresentação deste relatório. Mas foi um caminho que contou com o apoio, a dedicação e o carinho de várias pessoas que de diferentes formas me acompanharam e a quem tenho a agradecer.

Aos meus pais e irmão, por todo o apoio que me deram desde sempre. Não só por me darem a oportunidade de estudar na área que sempre quis, mas principalmente por apoiarem incondicionalmente todas as minhas decisões.

À minha família, avós, tios, padrinhos e primos que sempre mostraram o orgulho que sentiam em estar presente em todas as etapas pelas quais passei, sendo esta mais uma.

À Andreia pela forma como na nossa amizade me apoia nas minhas incertezas ao conhecer-me tão bem.

Ao Fábio por acreditar em mim e no que sou capaz.

À Rafaela e à Inês por me acompanharem ao longo dos últimos quatro anos. Por todas as *teorias*, alegrias, dúvidas e desafios que vivemos e ultrapassámos juntas. Sem elas esta viagem não seria a mesma. Mais do que futuras colegas de profissão, levo-as comigo como amigas para a vida.

À professora Lurdes Costa, como supervisora institucional da PPS em jardim-de-infância, pelo acompanhamento e atenção que dedicou ao meu trabalho ao identificar as minhas dificuldades.

À Carmen Correia do Centro de Recursos do MEM pela disponibilidade com que me recebeu e pela ajuda essencial na recolha de referencial teórico pertinente.

Às equipas educativas dos contextos de Creche e Jardim-de-infância pelo afeto, confiança e cooperação com que me receberam. À Sara, educadora cooperante em Creche, que perante o meu receio em intervir pela primeira vez com crianças mais pequenas me deu a segurança que precisava. À Ana e à Lili por me receberem de *braços abertos* na sua sala de jardim-de-infância e por confiarem no meu trabalho e nas minhas capacidades, foi fundamental para o sucesso da intervenção

E por último, mas nunca menos importante aos grupos de crianças de Creche e Jardim-de-infância que me permitiram entrar nas suas vidas educativas. Levo comigo cada uma e tudo aquilo que me ensinaram ao longo destes cinco meses.

Resumo

O relatório foi concretizado no âmbito da prática de intervenção realizada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no presente ano letivo.

Expõe uma análise reflexiva de todo percurso da PPS nos contextos de Creche e Jardim-de-infância, apresentando uma caracterização cuidada dos contextos socioeducativos, as intenções definidas para a ação pedagógica com os grupos de crianças, as equipas e as famílias e a problemática mais relevante ao longo da intervenção.

A problemática escolhida assenta na inquietação de compreender o processo pelo qual são potenciadas aprendizagens na educação pré-escolar e *utiliza* como orientação para tal, o modelo do Movimento de Escola Moderna. São abordados os instrumentos e momentos assentes nos pressupostos e princípios do modelo que proporcionaram um clima facilitador de aprendizagens. Com base na orientação do MEM, também é feita uma reflexão das lacunas e dificuldades que surgiram na intervenção. A integração do modelo do MEM também decorre da forma como me identifiquei com o mesmo, perspetivando integrá-lo na minha ação pedagógica, enquanto futura educadora de infância.

Palavras-chave: educação; aprendizagem cooperativa; jardim-de-infância; MEM.

Abstract

The report was brought under the practice of intervention performed in Masters in Preschool Education in this school year.

Exhibiting a reflective analysis of the entire course of PPS in the contexts of Nursery and Kindergarten, presenting a careful characterization of youth contexts, intentions defined for pedagogical action with groups of children, families and teams and more problematic relevant during the intervention.

The issue chosen based on caring to understand the process by which learning in preschool education is enhanced and used as guidance for this, the model of the Movimento de Escola Moderna. Examines the instruments and moments based on the assumptions and principles of the model that provided a facilitator climate of learning. Based on the orientation of the MEM is also made to reflect the gaps and difficulties that arose in the intervention. The integration model of the MEM also stems from how I identified with it, hoping to integrate it in my pedagogical action, while future kindergarten teacher.

Keywords: education; cooperative learning; kindergarten; MEM.

Léxico de siglas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

JJ – Jardim-de-infância;

IPSS – Instituição Privada de Solidariedade Social;

PEE – Projeto Educativo de Estabelecimento;

PC – Projeto Curricular;

PP – Projeto Pedagógico;

MEM – Movimento da Escola Moderna;

PPS – Prática Profissional Supervisionada;

NEE's – Necessidades Educativas Especiais.

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Léxico de siglas	iv
Índice geral	v
Índice de anexos	vi
Introdução	1
Capítulo 1: Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	3
1. Caracterização para a ação	3
1.1. Meios e Contextos socioeducativos onde se inserem as instituições.....	3
1.2. Equipas educativas.....	4
1.3. Famílias das crianças.....	5
1.4. Grupos de crianças.....	6
1.5. Análise reflexiva das intenções educativas para os espaços físicos, salas de atividades e tempos (rotina diária).....	9
Capítulo 2: Análise reflexiva da intervenção	12
1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	12
1.1. Definição das intenções para os contextos de creche e jardim-de-infância.....	12
1.2. A ação e avaliação das intenções definidas.....	18
2. Identificação da problemática	28
Capítulo 3: Considerações finais	41
Referências	45

Índice de anexos

- Anexo 1 – Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Creche
- Anexo 2 – Portefólio da – Prática Profissional Supervisionada em Jardim-de-infância
- Anexo 3 – Caracterização dos meios e contextos
- Anexo 4 – Formação das equipas educativas de Creche e Jardim-de-infância
- Anexo 5 – Intencionalidades das educadoras de Creche e Jardim-de-infância
- Anexo 6 – Idade e profissão dos pais das crianças em Creche
- Anexo 7 – Idade e profissão dos pais das crianças e sua estrutura familiar em Jardim-de-infância
- Anexo 8 – Idade, género e percurso institucional das crianças em Creche
- Anexo 9 – Idade e género e percurso institucional das crianças em Jardim-de-infância
- Anexo 10 – Planta da sala de Creche
- Anexo 11 – Intenções das áreas definidas pela sala de Creche
- Anexo 12 – Intenções dos instrumentos de regulação da sala de Creche
- Anexo 13 – Intenções dos instrumentos de regulação da sala de Jardim-de-infância
- Anexo 14 – Planta da sala de Jardim-de-infância
- Anexo 15 – Intenções das áreas definidas pela sala de Jardim-de-infância
- Anexo 16 – Rotina diária em Creche
- Anexo 17 – Rotina diária em Jardim-de-infância
- Anexo 18 – Exemplo da planificação em Creche
- Anexo 19 – Exemplo da planificação em Jardim-de-infância
- Anexo 20 – Distribuição das áreas de conteúdo ao longo da semana em Jardim-de-infância

Introdução

O relatório que se apresenta pretende fazer uma análise reflexiva da Prática Profissional Supervisionada que ocorreu no presente ano letivo 2013/2014 no Mestrado em Educação Pré-Escolar, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. A intervenção ocorreu nos contextos de Creche e de Jardim-de-infância em períodos distintos. A prática em Creche decorreu no mês de janeiro numa instituição privada com crianças entre os dois e os três anos. Quanto à intervenção de Jardim-de-infância teve lugar numa instituição privada de solidariedade social com crianças entre os três e os cinco anos e teve duração de aproximadamente quatro meses – fevereiro a maio. Como princípio ético profissional a privacidade das instituições foi mantida ao longo do relatório, não relevando o nome e localização das mesmas. As instituições são referidas como **Creche** e **Jardim-de-infância**. Da mesma forma, foi mantido o anonimato das crianças, sendo referidas através das siglas do seu primeiro e último nome.

A grande **questão** surgiu durante a prática profissional em ambos os contextos e esteve relacionada com as aprendizagens das crianças. Houve uma grande preocupação da minha parte em compreender como eram concretizadas, atendendo a uma promoção adequada e significativa. As questões em torno das aprendizagens surgiram primeiramente no contexto de Creche, mas foi na intervenção em Jardim-de-infância que se afirmaram, muito devido à orientação da ação através de um modelo pedagógico – o Movimento de Escola Moderna. Ao definir um plano de intervenção orientado por este modelo, compreendi que através de uma abordagem cooperativa e participante, em instrumentos e momentos da rotina podem ser potenciadas aprendizagens. A utilização deste modelo permitiu abordar e sustentar as questões levantadas sobre a aprendizagem, contribuindo para a clarificação da **problemática** mais significativa da PPS – **Como se aprende no jardim-de-infância utilizando o modelo do Movimento da Escola Moderna**.

Assim, os **objetivos** do presente relatório incidem em compreender a prática profissional realizada, com base numa reflexão e análise da mesma, mas também *dar* resposta à problemática identificada na intervenção.

Quanto ao **roteiro do trabalho** este encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo corresponde à caracterização reflexiva dos contextos de creche e jardim-de-infância, onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada. Para tal, foi necessário analisar o meio onde as instituições se inserem, os seus contextos socioeducativos, as equipas educativas, as famílias das crianças, os grupos de crianças, bem como os espaços físicos, as salas de atividades e materiais e as rotinas dos grupos.

O segundo capítulo do relatório diz respeito à análise reflexiva da intervenção e foi dividido em dois tópicos. O primeiro tópico subdividiu-se em dois subtópicos. O primeiro subtópico refere-se à identificação e fundamentação das intenções definidas para a ação pedagógica juntos das crianças, equipas e famílias e o segundo subtópico à reflexão das intenções definidas avaliando se foram cumpridas.

O segundo tópico do segundo capítulo corresponde à identificação da problemática mais relevante da PPS – **Como se aprende no jardim-de-infância utilizando o modelo do Movimento da Escola Moderna**. Antes de ser apresentada a revisão da literatura do modelo e das finalidades, princípios e pressupostos subjacentes é explicitado o que motivou a escolha da problemática. De seguida procurei expor a metodologia, ou seja o caminho de investigação da problemática evidenciando as técnicas e instrumentos utilizados. Por fim, é explicitado o plano de intervenção para a concretização da problemática, procurando analisar a abordagem do MEM na sala de JI, como esta permite potenciar as aprendizagens das crianças, mas também, como existiram lacunas na sua implementação na vida do grupo.

O último capítulo compreende as considerações finais do relatório, em que procuro caracterizar e refletir o impacto que a intervenção nos contextos educativos causou na construção da minha identidade profissional. São abordadas as aprendizagens mais significativas que realizei, realçando conquistas, mas também, as dificuldades. Por fim, no âmbito da problemática, para além de compreender como o MEM captou o meu interesse, como modelo a seguir como futura profissional serão lançadas possíveis questões que poderão remeter para uma futura *investigação*.

Os anexos referidos ao longo do relatório, bem como os portefólios desenvolvidos na PPS em Creche e Jardim-de-infância (ver anexo 1 e 2, respetivamente) encontram-se disponíveis no CD anexado no final do relatório.

CAPÍTULO 1: CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1. Caracterização para a ação

“Para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo (...) situo-me no «antes»” (Ferreira, 2004, p. 65). Para ser capaz de compreender as realidades em que intervimos, foi necessário realizar uma caracterização cuidada dos contextos socioeducativos que envolveram e influenciaram as crianças.

1.1. Meios e Contextos socioeducativos onde se inserem as instituições¹

O envolvimento do meio social que abrange as crianças tem uma influência, embora indireta na sua educação, tal como está previsto pelo Ministério da Educação (1997, p.33). Deste modo, de forma a adequar a ação pedagógica é necessário conhecer o meio, bem como o contexto em que as crianças se inserem.

Entre os contextos de **Creche** e **Jardim-de-infância** existem diferenças ao nível da história, da dimensão jurídica, da dimensão organizacional, dos espaços físicos e equipa de recursos humanos que têm uma influência direta na forma como decorre a nossa prática (ver anexo 3).

O estabelecimento de carácter privado, no qual realizei a intervenção em **Creche**, foi criado em 2010 e abrange as idades dos três meses aos três anos. Quanto ao estabelecimento de intervenção em **Jardim-de-infância**, atualmente IPSS, foi fundado em 1980 e abrange as valências de creche familiar (através de amas), creche e jardim-de-infância.

Os respetivos espaços envolventes – de **Creche** e **Jardim-de-infância** nos quais realizei a intervenção – são caracterizados como centros urbanos de crescente densidade populacional, com boa oferta de serviços e acessibilidades. De acordo com os Projetos Educativos de Creche e JI, o meio social de Creche insere-se numa tipologia de “elevada qualidade de vida” (p. 8) e o de JI de “meios socioeconómicos e ambientais vulneráveis” (p. 17).

¹ Dados recolhidos a partir dos PEE de Creche (2010) e de Jardim-de-infância (2012/2015).

Uma vez que os diferentes contextos abrangem idades diferentes, as intenções e finalidades que são definidas também são distintas. Para traçar um plano de intervenção foi necessário considerar a orientação da ação educativa da instituição de **Creche**. O PE de Creche pretende proporcionar “um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (p. 36), tendo em vista o respeito pelas necessidades e ritmos de cada criança, que orienta a ação. Esta intenção na prática da equipa alertou-me para que fosse continuada no plano de intervenção que delinee. Em **JI** a ação pedagógica centra-se no modelo pedagógico do MEM, orientação integrada na intervenção deste contexto. A influência deste modelo é distinta entre as seis salas de JI, ou seja, é notório que algumas salas são “(...) espaço de iniciação às práticas democráticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” como refere Niza (2013, p. 144), de uma forma mais marcante do que outras. No entanto, é unânime a conceção de um modelo que vê o envolvimento das crianças na construção dos seus conhecimentos e concebe, como Niza (2013) afirma, o espaço educativo como “comunidade de partilha de experiências” (p. 144). As diferenças na utilização do MEM conduziram-me a refletir mais sobre o assunto, evitando a comparação das salas e *absorvendo* as diferentes perspetivas que existiam na abordagem ao mesmo modelo.

1.2. Equipas educativas²

No ambiente educativo, os modelos e apoio da ação das crianças são os adultos com quem interagem diariamente, ou seja a equipa educativa que os acompanha. Tal como é referido por Leikard (citado em Hohmann & Weikart, 2009, p. 129) para “atingir um desempenho excepcional é preciso (...) um conjunto complexo de relações interdependentes e cooperativas”. Serão essas relações que irão influenciar o ambiente que se proporciona às crianças. É fundamental que a equipa trabalhe com o mesmo objetivo e que as decisões sejam tomadas em conjunto, desde a planificação, à sua execução e sua reflexão. Como Hohmann e Weikart (2009) referem, os elementos desta equipa devem caminhar no sentido de promover um trabalho ativo, apoiante e respeitador. As equipas educativas dos respetivos contextos – **Creche** e **JI** – eram

² Dados recolhidos a partir do PC de Creche e do PP de JI, mas também de conversas informais com as equipas e a minha observação das mesmas.

compostas por uma Educadora de infância e uma Auxiliar de Ação educativa que estavam permanentemente no contacto direto com as crianças (ver anexo 4).

Compreendi a necessidade e importância de um trabalho em equipa – funcional e cooperativo – quando em **Creche** tive a oportunidade de observar a primeira equipa de sala que mostrava um funcionamento desestruturado entre si e que, naturalmente, influenciava a vida do grupo. Coincidindo com o momento em que iniciei a minha intervenção no contexto, a equipa foi alterada e foi possível observar e vivenciar o impacto positivo que a nova equipa educativa teve na ação pedagógica de sala. Em **Jardim-de-infância**, a ação assentava numa relação de proximidade, de cooperação e apoio que esteve sempre presente.

O trabalho de colaboração era reforçado por um conjunto de intencionalidades que ambas as equipas definiram para o grupo que acompanhavam (ver anexo 5), com o objetivo de “criar um ambiente de ação com o mínimo de estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade” (Ferreira, 2004, p. 98).

A minha intervenção, em ambos os contextos, teve em vista integrar as equipas de sala como um membro cooperativo, respeitando o trabalho que faziam antes da minha chegada. Foi estabelecido um contacto diário com as educadoras cooperantes, que tinham conhecimento de todas as minhas propostas para o grupo. O trabalho foi desenvolvido partilhando informações, estratégias ou sugestões que sustentaram a minha ação pedagógica junto das crianças, numa relação de confiança e cooperação construída com cada uma das equipas de sala. Estas relações determinaram o decorrer da minha intervenção, pois sem elas seria difícil chegar às crianças e encontrar o meu lugar em ambos os contextos.

1.3.Famílias das crianças³

A família constitui-se como primeira instância socializadora das crianças, sendo “indissociável da sua biografia” (Ferreira, 2004, p. 65). Isto significa que é por meio do contexto familiar e suas características que as crianças são incluídas na sua cultura e se torna possível integrarem a sociedade. Assim, é essencial que seja estabelecido um

³ Dados recolhidos a partir do PC de Creche e do PP de JI, mas também de conversas informais com as equipas e a minha observação.

contacto permanente com o contexto familiar, de forma a conceber uma relação que irá permitir compreender melhor as crianças.

Tal como Ferreira (2004) refere, o agregado familiar são as pessoas que habitam com a criança. Dessa forma, a estrutura familiar predominante no contexto de **Creche** eram as famílias nucleares, ou seja, são famílias que compreendem a criança, pai, a mãe e um/a irmão/ã mais novo/a ou mais velho/a, sendo que apenas quatro das crianças são filhos únicos. Já no contexto de **Jardim-de-infância** a maioria das famílias também era nuclear, existindo três famílias reconstituídas, cinco monoparentais e três alargada.

Ao nível das habilitações escolares dos pais das crianças em **Creche**, o nível de escolaridade encontrava-se na sua maioria no ensino superior, aferido a partir das suas ocupações profissionais (ver anexo 6). Entre as famílias do grupo de **JJ** existiam vários níveis de formação académica dos pais das crianças do grupo, sendo que a maioria concentrava-se no 3º ciclo (15 pais) e no ensino secundário (13 pais). A situação profissional inseriu-se essencialmente no setor dos serviços (ver anexo 7).

A participação e envolvimento das famílias foi um objetivo de ambas as equipas e instituições e que, considerando fundamental previ a sua continuidade no meu plano de intervenção. No **JJ** este objetivo era potenciado e favorecido pelo modelo pedagógico seguido, incentivando as famílias a participarem em atividades diárias, nos projetos realizados ou em propostas da sua autoria. Através da observação e intervenção no contexto de **Creche**, constatei que o grande contacto com as famílias era promovido pelos quadros de registo e sumário do dia, existentes à porta da sala, bem como através do contacto direto e conversas informais no início e final do dia.

1.4. Grupos de crianças⁴

À “diversidade de práticas e estilos sociais familiares” (Ferreira, 2004, p. 74), que as crianças transportam para dentro da instituição, são *somadas* as características individuais e específicas de cada uma – idade, género e percurso institucional (ver anexo 8 e ver anexo 9).

O grupo de **Creche** com que intervimos era constituído por 13 crianças entre os 33 e os 42 meses. O grupo integrava uma criança com NEE’s que apresentava algumas

⁴ Dados recolhidos a partir dos PC de Creche e PP de JJ, da minha observação e intervenção.

dificuldades no desenvolvimento da linguagem – ainda não falava – o que afetava a interação e conseqüentemente a socialização.

No geral, o grupo de Creche manifestava uma motricidade global adequada à idade como, andar em bicos de pés sem se agarrar; atirar e apanhar bolas grandes com os braços estendidos; pontapear com alguma agilidade; ou dançar com algum equilíbrio. Ao nível da manipulação e visão, as crianças dedicavam muito tempo à construção com cubos, nos momentos de exploração livre das áreas da sala. Ao nível da percepção do corpo humano eram capazes de desenhar a figura humana, conferindo-lhes bastantes detalhes, como por exemplo, pés, dedos, língua e/ou bochechas. Foi importante ter conhecimento destas características devido ao tema de atividades (a higiene do corpo), tornando o plano de intervenção, nomeadamente as propostas ao grupo, adequado ao seu desenvolvimento. Os momentos das refeições foram exemplo da autonomia das crianças, bem como a exploração do vestuário, vestindo-se e despindo-se autonomamente. A seguinte nota de campo ilustra a primeira afirmação:

As crianças estão sentadas à mesa para almoçar. O R.O. termina o prato de sólidos e, enquanto espera pela chegada da sopa, come todos os restos de esparguete que tem no prato, deixando-o completamente vazio. Mostra-se bastante concentrado no que está a fazer e determinado em comer todos os pedaços de esparguete que tem no prato com os talheres que tem disponíveis.

(Nota de Campo do dia 27 de janeiro de 2014)

Ao nível da linguagem, o grupo encontrava-se bastante desenvolvido, sendo visível quando cada criança relatava determinados pormenores do seu fim-de-semana, no acolhimento da manhã. Algumas crianças manifestavam uma expressão do seu pensamento e construção de frases, com palavras novas ou mais complexas mais avançada. As seguintes notas de campo ilustram a afirmação:

Nas mesas da sala o F.M. está a colar retalhos de tecido numa silhueta. Mostrando que sabe o que está a fazer afirma: “Eu estou a colar muito bem! Tu não podes pôr muita cola.”

(Nota de campo do dia 21 de janeiro de 2014)

No momento de refeição, depois de ter almoçado o P.P acaba de comer a banana e com a casca começa a fazer uma construção e afirma: “Agora eu fiz um barco de casca de banana!”. Brinca com o *barco* como se flutuasse e começa a juntar as cascas de banana dos amigos.

(Nota de campo do dia 28 de janeiro de 2014)

Um dos momentos de interesse do grupo e a considerar na adequação das minhas propostas aos seus interesses, dizia respeito ao gosto e atenção em ouvir contar histórias pelos adultos. Este momento ocorria todas as manhãs e permitia promover o desenvolvimento da expressão e compreensão da linguagem das crianças. O tempo que dedicam a brincadeiras ou atividades em grande ou pequenos grupos no *faz-de-conta* manifestou-se como um dos momentos mais visíveis do interesse das crianças que, autonomamente escolhiam. Kishimoto afirma que “o faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializaram nos temas das brincadeiras” (1999, p. 39). As seguintes notas de campo ilustram as afirmações:

Depois de acordarem da sesta, as crianças são reunidas no tapete para reorganização da sala. A V.S puxa uma cadeira para junto do tapete, senta-se e com um livro no colo e começa a cantar a canção do “Bom dia”. De seguida dá início à *leitura* da história que escolheu.

(Nota de campo do dia 22 de janeiro de 2014)

O F.M. está a brincar na casinha e quando me aproximo afirma: “Vou fazer um bolo de chocolate de *after eight* e chá de menta para ti!”

(Nota de campo do dia 23 de janeiro de 2014)

Apesar do estímulo pela participação em jogos coletivos e a auto disciplina, as crianças ainda revelavam alguma dificuldade em aguardar pela sua vez ou respeitar a vez do outro.

Em **Jardim-de-infância**, o grupo era constituído por 21 crianças, entre os três e os cinco anos de idade. O grupo foi formado atendendo à heterogeneidade da faixa etária e do nível de desenvolvimento das crianças, não esquecendo “o respeito e valorização das suas características individuais, dos seus saberes, da sua diferença” (Projeto Educativo, 2010/2015, p.36). A heterogeneidade do grupo foi um aspeto essencial a considerar nas propostas que apresentei ao mesmo e a sua adequação em termos de dificuldade/desafio.

Ao nível do desenvolvimento da linguagem e abordagem à escrita, a maior parte das crianças já era capaz de escrever o seu nome e o interesse por ouvir contar histórias era comum a todo o grupo. Ao longo da minha intervenção constatei que ao nível da matemática algumas crianças estavam mais avançadas do que eu esperava. A seguinte nota de campo exemplifica:

Enquanto as crianças realizavam a atividade de padrões proposta – de sequência ABAB –, a M.G. regressa da sesta e junta-se a nós. Após uma breve explicação do que estava a ser feito a M.M. seleciona os dois elementos que queria usar e começa a produzir o seu padrão. Realizou um dos padrões mais complexos – AABBAABB – que explicou.

(Nota de campo do dia 1 de abril de 2014)

O jogo simbólico estava bastante presente nas escolhas do grupo, através das áreas da “casinha” e da “garagem”, onde participavam assumindo um papel. A seguinte nota de campo ilustra uma brincadeira na “área da casinha”:

Após a realização do plano diário, as crianças que selecionam a casinha definem de imediato *quem é quem*. O N.D. diz: “Eu sou o pai” L.M.: “Eu sou a mãe” e F.C. “Eu sou o tio”. Organizam a casinha conforme entendem, onde dispõem um armário à frente e várias cadeiras atrás. L.M. diz: “Estamos no autocarro!”

A existência de conflitos na sala era frequente pelo que, foi necessário uma “atenção especial, na medida em que se verifica que estas noções não são trabalhadas em casa” (2013/2014, p. 8), tal como a educadora cooperante no seu Projeto Pedagógico. Este facto levou-me a considerar esta uma fragilidade a ser trabalhada tanto com as crianças como com as famílias.

1.5. Análise reflexiva das intenções educativas para os espaços físicos, salas de atividades e tempos (rotina diária)⁵

Após as caracterizações realizadas e compreendendo, tal como Silva (1990) afirma que “o trabalho é desenvolvido privilegiando como principal estratégia de aprendizagem o proporcionar diferentes tipos de interação com determinada organização dos recursos” (citado em Cardona, 1992, p. 8) e que a diversidade de interações é condicionada pela forma como os recursos estão organizados, sendo que as crianças aprendem sobretudo “através da ação/experimentação” como refere Cardona (1992, p. 9), é necessário providenciar um espaço rico, estimulante e organizado, bem como ao nível do tempo de modo a permitir à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala.

Em **Creche**, o espaço de sala encontrava-se organizado por áreas intencionalmente estruturadas pela educadora (ver anexo 10 e 11) e que se mantiveram

⁵ Dados recolhidos a partir dos Projetos Curricular de Creche e Pedagógico de JI e da minha observação.

durante a minha intervenção, por concordar com a importância de cada uma delas. A exposição de trabalhos produzidos pelas crianças ocorria no exterior da sala. No seu interior encontravam-se os instrumentos de regulação da vida do grupo (ver anexo 12). Contudo, a criação de um espaço rico vai além de definir o seu funcionamento, ou seja, era necessário existir uma organização dos materiais que estando acessíveis às crianças, permitiam a sua utilização autónoma. A acessibilidade dos materiais concentrava-se, essencialmente, nos materiais existentes nas áreas de “biblioteca”, de “faz-de-conta” e da “garagem”.

Em **Jardim-de-infância**, a existência do modelo do MEM na sala previa a utilização de alguns dos instrumentos de pilotagem que ajudam a organizar o tempo e o espaço, tendo em vista a autonomia da criança e o espírito cooperativo do grupo (ver anexo 13). Nas paredes da sala estavam dispostos os instrumentos de regulação, tal como as produções realizadas pelas crianças nas várias áreas da sala, mas também, no seu exterior. Ao seleccionar o que queria realizar, a criança dirigia-se de forma independente para a área ou atividade e recolhia os materiais que considerava que iria necessitar. Da mesma forma, a arrumação dos mesmos estava implícita nas regras da sala e era algo que as crianças faziam autonomamente. Assim, a disposição do espaço e seus materiais é essencial para que a criança seja autónoma nas suas escolhas “sem a interferência do adulto” (Cardona, 1992, p. 9). Quando as crianças seleccionam a área que pretendem desenvolver, são as próprias que se dirigem aos materiais que precisam (se precisarem). A ajuda do adulto era solicitada em situações como a reposição de tintas ou a necessidade de materiais arrumados fora da sala. As áreas existentes na sala eram intencionalmente definidas pela educadora (ver anexo 14 e 15) que, mais uma vez foram mantidas ao longo da minha intervenção. Estas revelavam a existência de uma “ordem institucional definida pelo adulto-educadora” (Ferreira, 2004, p. 82). Ao ter espaço organizado com regras – como o número de crianças que podiam estar numa área, quando podiam desenvolver determinada tarefa/brincadeira, como podia ser feita – permitiu às crianças usufruírem de um ambiente estável que compreendiam e onde eram capazes de coordenar as suas ações com as do resto do grupo. A mim, como novo adulto da sala, permitiu-me lidar e gerir o “fervilhar de interesses” (Ferreira, 2004, p. 98) das crianças. A observação da ação da educadora e a forma como as crianças

interagiam neste ambiente permitiu que gradualmente me integrasse nos instrumentos e dinâmicas de sala.

A existência de uma rotina refletida e explicitada ao grupo foi outro aspecto a considerar no contexto educativo, ao ocorrerem transições e mudanças nesta que devem ser comunicadas ao grupo. As rotinas foram concretizadas centrando-se nas características das crianças dos grupos e como apoio na sua interação no espaço educativo. Como Cardona (1992) refere, a rotina diária corresponde aos interesses e necessidades das crianças e pretende que consigam orientar-se e prever a sequência do dia. O que não significa que a estruturação do tempo deve ser “forçosamente sinónimo de rigidez” (Cardona, 1992, p. 10). Em **Creche** e em **Jardim-de-infância** as rotinas diárias foram estabelecidas de forma flexível e adequada às crianças dos grupos (ver anexo 16 e anexo 17), prevendo momentos de acolhimento às crianças e famílias, momentos de exploração e brincadeira livre, momentos conduzidos pelo adulto (onde se inserem os projetos, no caso do JI), momentos de refeição, higiene e descanso.

A caracterização dos espaços, meios e pessoas que influenciam o trabalho de um educador de infância permite conhecer melhor a sua realidade e saber como preparar o ambiente que receberá as crianças. Estas caracterizações permitiram-me ter um entendimento mais adequado das realidades que integrei e foi com base nas mesmas foram definidas intencionalidades que sustentaram a prática e se apresentam no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2: ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

1.1. Definição das intenções para os contextos de creche e jardim-de-infância

Com base na realização das caracterizações dos contextos socioeducativos foram definidas intenções para a ação pedagógica desenvolvida com as crianças, mas também, com as suas famílias e equipas educativas que apoiaram a minha PPS.

Apoiando-me no retrato que Vasconcelos (1997) faz do “currículo emergente de Ana” (p. 250), as escolhas que tomei foram influenciadas pelo «eu moral» ou seja, os valores e crenças que tenho e que influenciam as intencionalidades que conferi à intervenção. Desta forma, a intervenção foi centrada na conceção que tenho de educação, o referencial teórico que a suporta e o que é adequado e do interesse das crianças. Assim, o currículo construído foi “contextualizado”, ao ser particular na forma como funcionou para mim, para o grupo e para o contexto e “policêntrico”, sendo centrado em todos (Vasconcelos, 1997, p. 250). Formosinho apoia também esta relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático influenciados por crenças, teorias e princípios éticos mas também, práticas, técnicas e emoções do educador. A ação pedagógica resulta de uma “prática fundamentada, situada e contextualizada” (2013, p. 15).

A intencionalidade da ação pedagógica que caracterizou a intervenção foi progressivamente construída, em ambos os contextos. À medida que o conhecimento que tinha das características dos grupos se tornou mais aprofundado, foi possível clarificar as dúvidas que inicialmente se colocaram. Tais como: que objetivos estipular?, que estratégias definir para a sua concretização? ou mesmo o que fazer com as crianças?. Nesta fase foi necessário o acompanhamento que as educadoras cooperantes prestaram ao orientarem e apoiarem o *caminho* de intervenção a propor para os grupos.

Por vezes, as crianças podem manifestar-se resistentes a participarem nos momentos previstos pelo adulto, por isso, considereei necessário definir para **Creche** a primeira intencionalidade que incidiu na forma como o plano de atividades foi concebido, ou seja, flexível ao ritmo, necessidades e idades das crianças. Como Hohmann e Weikard (2009) referem, a existência de uma planificação apropriada aos

sentimentos, interesses e necessidades das crianças, dá-lhes segurança e confiança para interagirem no meio que as envolve. Considerei adequado dar continuidade à rotina do grupo organizada pela educadora cooperante, dado o tempo de intervenção (um mês). A forma como a rotina era estruturada – acolhimento; atividade orientada pelo adulto; tempo lúdico livre; almoço e tempo lúdico livre - apoia “a aprendizagem activa [que] permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento” (Hohmann & Weikard, 2009, p. 8).

As idades das crianças do grupo e a existência de uma criança com NEE's foram aspetos com que me confrontei no início da intervenção, uma vez que foi a primeira vez que tive contacto com a realidade de creche. Atenta para esta fragilidade da minha parte, determinei que o planeamento dos momentos propostos tivesse em vista a inclusão de todas as crianças e o respeito pelos seus níveis de desenvolvimento.

Por sugestão da educadora cooperante os tópicos de atividades propostos ao grupo, centrados no tema da higiene tiveram um encadeamento lógico na sua concretização. Procurei iniciar as atividades com práticas associadas ao tema da higiene do corpo, dedicando algum tempo à exploração do vestuário e finalizando com a higiene oral.

Durante o período de observação constatei um momento proposto pela educadora que as crianças aderiam e apreciavam – a leitura de histórias. Desta forma, quando iniciei a minha intervenção junto do grupo, concretizei a planificação tendo em vista a integração deste momento apreciado pelas crianças. Sendo um momento previsto na rotina do grupo, a leitura de histórias ocorreu todas as manhãs, após o acolhimento. A intencionalidade assente nesta estratégia de intervenção dizia respeito ao estímulo da compreensão e expressão oral, onde era estabelecida uma ligação com as crianças, procurando levá-las a participar na história que lia. Ao aceitar e integrar as respostas que as crianças expressavam tornei este momento num processo interativo como menciona Trousdale (citado em Hohmann & Weikard, 2009, p. 548). Uma vez que o plano de atividades da instituição de Creche estava organizado por temas, o recurso a histórias facilitou a introdução de cada tópico (e.g., tomar banho; exploração do corpo; vestuário; higiene oral) do tema definido – a higiene do corpo.

Outra das intenções definidas para o contexto de Creche foi promover aprendizagens através da exploração de materiais diversificados e que permitissem uma experimentação autêntica. A ação pedagógica nestas idades deve incidir numa forte intencionalidade explorativa. Ao agir sobre os objetos as crianças experienciam *o concreto* e são, gradualmente capazes de formar conceitos abstratos, tal como Hohman e Weikard (2009) apoiam.

O tema previamente definido incidiu, essencialmente, em competências que crianças entre os 33 e os 42 meses começam a adquirir, sendo elas hábitos de higiene que fazem parte do seu dia-a-dia. Deste modo, defini como intencionalidade promover atividades e momentos que permitissem desenvolver algumas competências autonomamente, como a lavagem das mãos, ir à casa de banho ou vestir-se sozinho.

As atividades e momentos propostos ao grupo de Creche, suportados por uma intencionalidade pedagógica, tiveram por base tipos de experiências que são importantes para o desenvolvimento das crianças na abordagem High/Scope definidas como “experiências-chave”, segundo Hohman & Weikard (2009).

A relação com as famílias foi um aspeto que considerei e pretendi incluir na minha PPS. Procurei concretizar esta relação a partir de convites de participação em momentos propostos na minha planificação.

No contexto de **Jardim-de-infância**, sendo o modelo pedagógico seguido pela instituição o modelo do MEM, houve uma forte intenção na minha ação pedagógica em recorrer diariamente aos instrumentos de pilotagem presentes na sala de atividades e participar nos momentos da rotina diária promovidos pelo MEM. A promoção do trabalho por projetos com base nos interesses, necessidades e/ou interrogações das crianças, abordagem de aprendizagem que faz parte do mesmo modelo, foi uma das intenções para a ação com as crianças do grupo. A realização de projetos de acordo com Niza “trata-se de uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos” (2013, p.152), a que as crianças tentam dar resposta. Nesta perspetiva determinei que seria essencial disponibilizar-me como uma ouvinte constante e atenta do que as crianças tinham a dizer.

Como “perspetiva no sentido da educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 17) a prática pedagógica assenta nas áreas de conteúdo, definidas

pelas Orientações Curriculares que, paralelamente, ao trabalho feito segundo os interesses das crianças, permitem desenvolver áreas fundamentais no percurso de aprendizagens das crianças. Desta forma, as planificações dos dias em JI foram concretizadas dedicando uma tarde por semana a cada área de conteúdo, onde eram propostos ao grupo atividades e momentos que permitissem explorar e desenvolver as suas potencialidades e fragilidades. A distribuição das áreas por cada dia da semana permitiu dedicar a cada uma tempo e atenção, tendo em vista o seu desenvolvimento. De modo a compreender como estavam a ser aceites e desenvolvidas as propostas, de forma a adequá-las, tornando-as mais acessíveis às crianças ou desafiando-as, concebi as planificações com a intenção de existir uma reflexão diária das atividades e do decorrer do dia. A adequação foi prevista não só para o grupo, mas principalmente para o desenvolvimento individual de cada criança.

Também no contexto de JI a estruturação da semana foi feita com uma organização intencional. Isto é, a forma como as atividades para cada área de conteúdo eram sugeridas *respeitaram* uma sequência que as relacionasse. Intencionalmente a semana era iniciada com a leitura de uma história que funcionava como *fio condutor* para as atividades das restantes áreas de conteúdo ao longo da semana. Pretendi contemplar na planificação todas as áreas previstas pelas OCEPE, bem como a diversificação das atividades propostas para cada uma. Na área da linguagem oral e escrita pretendi desenvolver a comunicação e expressão oral das crianças, bem como estimular a escrita de algumas palavras e identificação da fronteira de palavras. Identificando algumas crianças mais reservadas na exposição ao grupo, defini como intencionalidade tentar estabelecer com estas uma relação de confiança em que as incentivasse a participar em momentos de comunicação. Ao nível da matemática abranger os vários conteúdos, tendo em vista o desenvolvimento raciocínio lógico, o conceito de número e quantidade e noções básicas de geometria. O mundo que rodeia a criança é naturalmente promotor da sua curiosidade e interesse. Desta forma, e sendo uma área identificada como pouco desenvolvida, determinei dedicar-lhe algum tempo despertando a atenção do grupo para momentos promotores de aprendizagens e exploração na área de conhecimento do mundo. O tempo dedicado a esta área incidiu nos meios social e natural através do desenvolvimento de noções básicas de tempo e

desenvolvendo atividades experimentais e os processos inerentes. A área da formação pessoal e social, como área transversal, está presente em todos os momentos da criança no contexto socioeducativo. Portanto, tendo em consideração as dificuldades do grupo em partilhar e respeitar o outro, pretendi utilizar todos os momentos pertinentes para sensibilizar para valores como a cooperação e a tolerância entre as crianças. Na planificação semanal da equipa educativa, não existia um dia dedicado ao desenvolvimento, em sala, das expressões dramática, plástica, musical e motora, pelo que sugeri que a manhã (no caso de expressão motora) ou a tarde de sexta-feira fosse dedicada a estas áreas. Ao promover o desenvolvimento destas áreas coloca-se a criança em contacto com “meios de comunicação que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas” (Ministério da Educação, 1997, p. 57). A expressão dramática decorria de forma espontânea na sala, através do jogo simbólico nas brincadeiras livres das crianças. O jogo dramático, *sob* a minha mediação, centrou-se em dramatizações mais complexas com a intenção de promover “o desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal” (Ministério da Educação, 1997, p. 60). Com a intenção de facilitar a comunicação foram introduzidas formas animadas (fantoques e sombras chinesas) que as crianças aprenderam a manusear. A expressão plástica era explorada espontaneamente na sala de JI. As atividades de expressão plástica permitem à criança exteriorizar imagens que construiu interiormente. Logo, procurei incentivar construtivamente as crianças a participarem nestes momentos e colocar os materiais necessários ao seu acesso. Também defini como intenção nesta área de conteúdo promover a exploração de técnicas e instrumentos de plástica diversificados (e.g. moldagem, pintura, colagem, desenho e esponja, pincel, rolo, escova de dentes e mata moscas, entre outros). Compreendendo a expressão musical como “um trabalho de exploração de sons e ritmos” (Ministério da Educação, 1997, p. 63) pretendi promover atividades que permitissem essa exploração em torno das cinco tipologias: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. A promoção desta área era enriquecida com a presença de um professor de música que, uma vez por semana, trabalhava com o grupo através da exploração da voz, numa relação entre palavra e música, na expressão pelo movimento e utilizando instrumentos como acompanhamento musical do canto e da dança. O acompanhamento era realizado pelo professor (através

de um órgão), pelas crianças ou recorrendo a música gravada. Desta forma, procurei estar sempre presente nestes momentos, intervindo nas sessões como participante e apoiante das produções das crianças, ou seja numa relação coadjuvante com o trabalho do professor. A expressão motora surge como área que intencionei fomentar, procurando proporcionar momentos que permitissem às crianças dominar melhor o seu corpo. Na rotina da instituição existe um momento dedicado à prática de *chi-kung*, como promotor desta área. Na minha planificação procurei englobar a expressão motora todas as semanas, diversificando as formas de utilizar e sentir o corpo. Ao explorar o seu corpo de várias formas a criança toma consciência “das suas possibilidades e limitações” (Ministério da Educação, 1997, p. 57).

Ao orientar a minha ação pelo MEM, procurei concretizar a intenção de intervir no sentido de tornar as crianças autónomas e participantes em todos (ou quase todos) os momentos do dia em sala, pois “o ato didático cumpre-se com [as crianças], num esforço de apropriação dos métodos e processos inerentes a cada área do saber, como a estratégia mais adequada para [a criança] assimilar os respetivos conteúdos” (Niza, 1996, p.146). A explicitação prévia das atividades propostas, onde clarificava o que era suposto fazer, teve a intenção de conduzir as crianças a concretizá-las autonomamente. Mas a intenção de promover a autonomia das crianças foi concebida de uma forma mais alargada, ou seja, tendo também em vista a sua responsabilização em tudo o que acontecia dentro da sala de JI e não só ao nível das atividades que propunha. Assim, defini como intenção incentivar e valorizar as crianças a assumirem responsabilidades e a interagirem de forma autónoma na vida do grupo.

A riqueza cultural das famílias fazia parte da *bagagem* das crianças e, por isso, tornou-se essencial ser valorizada em momentos de partilha. Da mesma forma que o contexto familiar é importante para o desenvolvimento da criança foi necessário promover o seu envolvimento no percurso de aprendizagens das crianças. As estratégias de envolvimento das famílias centraram-se na sua inclusão em atividades e projetos, através da recolha de informações e/ou convidando-as para a sala, de modo a estabelecer um contacto direto com as mesmas, criando “um sistema regular de informação e interajuda onde a escola se enriquece e ganha valor social de pertença” (Niza, 2013, p.148).

Na Creche e Jardim-de-infância tive também a intencionalidade de estabelecer um contacto permanente e próximo com as equipas de sala, reunindo-nos no final de cada semana para programar o caminho a seguir. O apoio, experiência e conhecimentos das equipas educativas tornaram a minha PPS numa prática rica e mais ajustada aos grupos com que intervim.

No ponto seguinte será refletida a ação pedagógica com base nas intencionalidades definidas para os contextos de Creche e Jardim-de-infância, fazendo uma análise e avaliação do cumprimento das mesmas.

1.2.A ação e avaliação das intenções definidas

As intencionalidades definidas nos contextos de Creche e Jardim-de-infância sustentaram a ação pedagógica desenvolvida com as crianças, equipas e famílias.

Um dos pressupostos estabelecidos para ambos os contextos socioeducativos e, no qual está implícita a reflexão das intencionalidades definidas, foi o planeamento das propostas feitas aos grupos. A partir do momento em que iniciei a minha PPS em **Creche e Jardim-de-infância** foi-me concedido o espaço e o apoio para conduzir os respetivos grupos em todos os momentos do dia-a-dia. Para tal, foi necessário realizar uma planificação cuidada que tivesse em vista proporcionar “um ambiente estimulante de desenvolvimento e [promotor de] aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). As planificações foram realizadas de acordo com as informações que recolhi acerca das crianças – as suas potencialidades, fragilidades, contexto familiar e social – mas também, a partir do apoio e conhecimento que as educadoras cooperantes tinham dos seus grupos e que me ajudaram a adequar as propostas.

As primeiras planificações foram concebidas para o contexto de **Creche** e agora, distanciando-me do que fiz e depois de uma experiência diferente em JI, considero que não compreendiam todos os aspetos essenciais a planificar no contexto. Reconheço que a minha preocupação centrou-se em perceber como iria potenciar aprendizagens significativas com crianças mais novas. Desta forma, intervindo pela primeira vez em creche, construí planificações centradas apenas no planeamento da atividade sugerida para o dia, consagrando a sua descrição, objetivos, intencionalidades, estratégias,

previsão de materiais, tempo e organização do grupo, avaliação e por fim, a análise e reflexão de como decorreu (ver anexo 18). As grelhas de planificação que realizei ao longo da PPS não incluíram o planeamento de todos os momentos do dia em Creche, nos quais participei e assim, não era feita uma reflexão tão profunda dos mesmos. Contudo, não invalidou que a minha ação fosse pensada em momentos como o acolhimento, início da manhã, exploração livre das áreas ou momentos de refeição e higiene.

A caracterização do grupo permitiu adequar a minha intervenção a questões como as suas preferências, as suas características de desenvolvimento, o contexto social e familiar e as idades. As idades das crianças foram um dos aspetos com que me confrontei preocupando-me em, mais uma vez, conseguir adequar as propostas de atividades. Este obstáculo foi ultrapassado, essencialmente, com o apoio da educadora cooperante e a adequação do que aprendi enquanto aluna em formação. Outro dos aspetos que, inicialmente me fez repensar a minha prática de intervenção foi a integração de uma criança com NEE's no grupo. A minha atitude e postura, enquanto novo adulto na sala a conduzir o grupo foi a de inclui-la em todos os momentos, não deixando de atender às suas dificuldades. A criança em questão adoeceu durante algumas semanas da minha PPS, o que impediu observar os resultados da sua inclusão. Contudo, ainda foi possível contactar com a criança e desmistificar ideias pré-concebidas que tinha, como o facto de participar em alguns momentos da mesma forma que o restante grupo e ao manifestar-se sempre muito afetuosa comigo – novo adulto –, o que me surpreendeu.

O gosto por escutar histórias, contadas pelo adulto, todas as manhãs foi incluído na minha intervenção, verificando-se como muito positivo tanto pela forma como servia de mote para início de atividades, como pela receptividade do grupo. O tema das histórias apresentadas às crianças concentraram-se no assunto escolhido pela instituição para o mês – a higiene –, tal como grande parte da minha intervenção que foi baseada no mesmo. No momento em que contava histórias às crianças foi importante estabelecer um contacto direto e interagir com cada uma, permitindo-me captar a sua atenção e manter o interesse. Da mesma forma, tentei atrair o interesse das crianças trazendo para alguns momentos, materiais e apelando ao fator surpresa.

O momento planejado decorreu como esperado. As crianças participaram na interação que estabeleci com elas durante a história, bem como, no momento de introdução do fantoche. O fator surpresa contribuiu para o interesse e concentração das crianças nos momentos da minha intervenção.

(Nota de campo do dia 13 de janeiro de 2014)

Compreendendo a construção de conhecimentos a partir da ação sobre objetos, mobilizei para as atividades materiais que permitissem às crianças a sua exploração. Alguns dos materiais e objetos utilizados para a intervenção com as crianças foram: formas animadas, como o fantoche “Camila” que introduziu o tema; objetos do banho e a dramatização desse momento; roupas adequadas à estação (inverno) para explorarem autonomamente, de forma a abordar o tópico do vestuário; apelando à importância e necessidade de lavar as mãos, as crianças *tiveram que as sujar primeiro*, o que motivou a exploração de uma técnica de pintura –a digitinta (comestível); materiais como *puzzles* e a criação de um jogo que permitia classificar os alimentos saudáveis e menos saudáveis que afetam a higiene oral. Tendo em vista proporcionar um momento de experimentação e *mais próximos da realidade*, proporcionou-se a visita de uma empresa de animação de atividades de ciência que apresentou o tema da higiene, através de algumas demonstrações e experimentações para as crianças.

A intenção de levar materiais para permitir às crianças descobrir através deles foi concretizada, com o recurso a formas animadas que as crianças tiveram oportunidade de manusear ou a digitinta que proporcionou um momento de fruição e experimentação livre. No entanto, considero que alguns materiais podiam ter possibilitado uma exploração mais efetiva, como por exemplo, os objetos do banho. Existindo na sala uma área dedicada ao jogo simbólico, a inclusão destes materiais devia ter sido concretizada, ou seja, após uma exploração e dramatização do banho em grupo, os objetos podiam ter sido colocados à disposição das crianças, como materiais do cotidiano, para explorarem autonomamente nas suas brincadeiras. Da mesma forma, o jogo da higiene oral teria realmente cumprido o seu objetivo se tivesse sido colocado à disposição e acesso das crianças, em vez de estar exposto na parede da sala.

A intencionalidade de promover a autonomia centrou-se nas atividades desenvolvidas e baseadas no tema da higiene, mas também, em alguns aspetos da vida em Creche. Foi possível observar que as crianças eram competentes na concretização da rotina de higiene, lavando as mãos em todos os momentos pertinentes. Algumas

crianças manifestavam-se confiantes em querer mostrar que eram capazes de concretizar algumas tarefas propostas, como a montagem de *puzzles* em grupos. Ao nível da restante vida da sala e do grupo, todos os dias uma criança assumia a responsabilidade de ser o “chefe do dia” cumprindo as tarefas subjacentes. Também eram as crianças que nomeavam as áreas onde pretendiam brincar. A minha postura centrou-se em apoiar as manifestações de autonomia das crianças, incentivando-as e valorizando-as.

A intervenção no contexto Creche teve ainda como intenção envolver as famílias no trabalho realizado com as crianças. A todos os convites e pedidos, as famílias do grupo aderiram e gradualmente, consegui estabelecer algum contacto, mantido essencialmente através de conversas informais no início e final do dia. Foi ainda possível estabelecer um contacto mais próximo convidando as famílias para um lanche. A proximidade com as famílias de Creche foi importante na medida em que, foi a primeira oportunidade de experienciar esta relação que considero fulcral no contexto educativo, uma vez que, as famílias são o primeiro contexto onde as aprendizagens são proporcionadas. Ainda assim, foi necessário reconhecer que os contextos não são todos iguais, tal como a participação das famílias.

Iniciando a intervenção no contexto de **Jardim-de-infância** senti-me intimidada por existir um modelo pedagógico, no qual se baseava a ação pedagógica da instituição, mas também, entusiasmada e apoiada no mesmo.

A semana de observação na sala de JI permitiu-me compreender a dinâmica de sala, ou seja, a abordagem da equipa educativa (essencialmente da educadora cooperante) e a forma como as crianças se relacionavam com o modelo MEM. Constatei, então, que a sala não trabalhava no modelo de uma forma tão profunda como outras salas de JI da instituição. Ainda assim, permitiu-me reconhecer um modelo que apenas conhecia na teoria e interessar-me por aprender mais sobre ele e intervir através do mesmo, razão que motivou a escolha da problemática que será apresentada no tópico seguinte.

Na ação pedagógica da equipa de sala, as marcas do modelo pedagógico eram essencialmente notórias na presença de instrumentos de pilotagem, nas reuniões de grupo (no início da manhã e no final do dia) e na realização de projetos. Assim, a minha intenção de intervir no contexto com base no modelo do MEM foi marcada através do

recurso aos instrumentos e momentos da rotina diária presentes e colocados em prática na sala com o grupo. Os dias eram iniciados com a reunião de todas as crianças presentes à volta das mesas de trabalho, onde após os bons dias as crianças interessadas comunicavam ao grupo novidades que eram transformadas em “textos” que ilustravam. Este momento serviu de estratégia para incentivar crianças mais reservadas ou menos participativas a intervirem. Nesta reunião também era distribuído o reforço da manhã, tarefa que uma das crianças assumia. A simultaneidade do momento de reforço com a realização de “Textos” levou-me a questionar a sua razão, por considerar que estavam a ser sobrepostos dois momentos importantes. No entanto, ao intervir neste momento compreendi que a introdução do reforço da manhã é um momento de *difícil encaixe* na rotina, pela forma como pode *quebrar* o ritmo da manhã. Ao longo da intervenção adaptei-me a esta situação e entendi que as crianças eram capazes de funcionar dessa forma. A participação das crianças na organização do grupo era feita através de responsabilidades que assumiam, inerentes à manutenção da sua sala. As crianças que se voluntariavam não esqueciam as suas tarefas e no final da semana era avaliado o seu desempenho com todo o grupo. A reunião da manhã era finalizada com o “plano da manhã”, onde as crianças escolhiam as áreas e/ou tarefas que queriam realizar e eram realizados os momentos de projeto. Durante a tarde eram propostas as atividades orientadas da área de conteúdo prevista para o dia. As atividades eram realizadas em grande grupo mas também em pequenos grupos. O dia era finalizado com a reunião da tarde em que se avaliava o “plano da manhã” e era composto o “diário”. A construção do “diário” podia acontecer sempre que as crianças tivessem necessidade de o fazer, como demonstra a seguinte nota de campo:

A M.C. e a D.D. escolhem a área da biblioteca para brincar livremente. No final da manhã a M.C. vem ao meu encontro e diz: “Queremos escrever no diário que arrumámos a biblioteca!”

(Nota de campo de s.d.)

A avaliação dos instrumentos do MEM utilizados foi um dos aspetos que considero *menos conseguido*. O “plano da manhã” era construído com as crianças e era um momento que compreendiam e participavam. No entanto, o momento de avaliação e comunicação do que aprenderam nem sempre acontecia. Era um momento em que as

crianças dispersavam e nem sempre se interessavam para participar. Ainda assim, como apoio na construção do processo educativo, deveria ter previsto a sua concretização na rotina e vida do grupo de uma forma mais marcante. Essa postura da minha parte ia levar as crianças a integrar este momento na sua rotina, tornando-as participativas ao refletirem nas suas aprendizagens.

O trabalho de projeto integra o modelo do MEM e era um dos pressupostos com o qual tive mais contacto antes de iniciar a PPS. É uma abordagem que considero que promove a participação das crianças no caminho para a descoberta e construção das suas aprendizagens. Trabalhar por projeto com este grupo foi um dos desafios da intervenção em JI. As crianças não realizavam projetos com muita frequência e em certos momentos, que exigiram mais concentração, as crianças mostravam-se resilientes. Contudo, à medida que participavam e descobriam respostas às suas perguntas, o interesse das crianças foi crescendo, sendo gradualmente capazes de estarem reunidos e concentrados na sua concretização, enquanto outras crianças brincavam nas áreas. Foi um momento de apoio constante e orientação da minha parte, mas, no entanto, foi possível ver as crianças participantes assumirem responsabilidades e um lugar de pertença num pequeno grupo de descobertas. Apesar do projeto ser realizado com um pequeno grupo, o restante tinha conhecimento do que estava a ser desenvolvido e era, por vezes, incluído no mesmo. O tópico do projeto – “O que são os micróbios?” – não era acessível ao quotidiano das crianças mas não impediu que se interessassem por saber mais e que adquirissem novas aprendizagens que inicialmente considerei mais difíceis de concretizar. A última fase do projeto – de comunicação – foi a comprovação de que, apesar de alguns desafios e dificuldades, as crianças estiveram envolvidas no mesmo e eram capazes de expressar o que aprenderam. Foi um momento em que foi notório que as crianças se sentiam orgulhosas pelo trabalho que desenvolveram ao sentirem a valorização por parte das outras crianças e dos adultos presentes.

Uma das formas de trabalho que foi continuada no contexto de JI foi a realização de planificações (ver anexo 19). Contudo, com a orientação da supervisora institucional as planificações para o contexto de JI foram concretizadas de uma forma distinta. Numa planificação diária estavam previstos todos os momentos nos quais eu intervinha e não

apenas, o momento de atividade orientada. Concebendo-as desta forma, permitiu-me refletir sobre o que pensava fazer com as crianças e estar preparada para eventuais imprevistos. A reflexão do dia, tal como em creche, era realizada ao final do dia nas grelhas de planificação. Esta estratégia permitiu analisar o decorrer do dia – os momentos das reuniões, de projeto, de exploração livre das áreas e as atividades orientadas – e a forma como as crianças se envolviam, reagiam e interagiam no mesmo. A seguinte nota de campo – retirada da reflexão do dia – demonstra a afirmação:

As famílias corresponderam ao pedido de trazer o alimento solicitado (as laranjas para o sumo). A manhã decorreu conforme o planeado, primeiro as crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente as áreas, ao que se seguiu a confeção dos queques. Optei por incluir todo o grupo na realização dos mesmos, pois este era um momento esperado por todos. Em simultâneo, foi possível estimular nas crianças a necessidade de esperarem pela sua vez bem como, dar a vez ao outro. Deste modo, a confeção dos queques decorreu sem incidentes, sendo foi possível atribuir um *passo* a cada criança. A confeção do sumo de laranja foi realizada no período da tarde mas antecedendo este momento, deu-se início ao registo das receitas e procedimentos, nas quais as crianças tiveram um papel ativo mas também (e essencialmente) de trabalho e desenvolvimento da escrita. Esta tarefa foi realizada em grande grupo e foi dada a escolha das palavras serem reproduzidas por baixo das originais ou coladas as letras iguais. Esta oportunidade de escolha correu bem na maioria dos casos, contudo no caso do N.J. e do M.S. deveria ter sugerido a colagem das letras para facilitar a sua realização.

O facto de ter realizado a atividade em grande grupo, criou-me alguns condicionamentos na gestão do mesmo na medida em que, individualmente ou em pequenos grupos poderia ter prestado mais apoio a crianças como o N.J., C.T. ou a A.J. – que manifestaram mais dificuldades ou falta de alguma concentração – e atenção a crianças como o M.S. que apenas precisava de algum incentivo.

(Nota de campo do dia 2 de abril de 2014)

Ao refletir sobre os momentos do dia e as crianças permitiu-me “reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 93), ou seja, compreender se as propostas estavam adequadas aos interesses, curiosidades e necessidades das crianças.

O currículo em Jardim-de-infância compreendia as áreas de conteúdo previstas nas OCEPE e dessa forma, foram integradas na minha intervenção (ver anexo 20). Como já referi, a semana era iniciada com a introdução de uma história, apresentada com suporte de livro ou animada com recurso a formas animadas. As crianças aderiram muito bem às formas animadas que puderam experimentar manuseando e dramatizando

histórias. Na sala existiam fantoches disponíveis para as crianças brincarem, mas observei que só se tornaram alvo de interesse e escolha por parte das crianças, a partir do momento em que promovi a exploração de fantoches de luva que trouxe para apresentar ao grupo. As histórias apresentadas às crianças serviram como tema para encadear as atividades que propus das restantes áreas ao longo da semana. Foi importante e enriquecedor trazer para a sala a diversidade de temas de histórias e de apresentação. Do meu ponto de vista, o encadeamento das atividades permitia estruturar a semana, *ligando* todas as áreas incluídas pelo tema da história. Quanto às intenções definidas para as propostas de atividades que orientei foram na sua maioria cumpridas. As crianças encontravam-se nos níveis de desenvolvimento caracterizados. A escrita de palavras, nomeadamente do nome próprio era comum a quase todas as crianças, existindo sete – entre o grupo dos mais velhos e mais novos – que ainda não escreviam. O conhecimento do mundo foi essencialmente promovido pelo projeto realizado com as crianças. As propostas incidiram em atividades experimentais e nos processos experimentais inerentes que permitiram verificar o entusiasmo e envolvimento das crianças. Tendo em vista a dificuldade do grupo em reconhecer os dias da semana foi introduzido um instrumento de regulação que foi incluído na parede da sala – “o comboio dos dias da semana”. A cada dia foi associada uma cor, mas essencialmente um momento que o grupo vivenciava (e.g. terça-feira a aula de shi-kung ou quinta-feira a aula de música), que era explorado na reunião da manhã.

As áreas das expressões eram do interesse das crianças. A expressão plástica ocorria na sala de uma forma, essencialmente, espontânea nos momentos de exploração livre. As minhas propostas incidiram na reprodução de livros e na construção dos materiais de divulgação do projeto. Contudo, gostaria de ter promovido outro tipo de atividades, como a reprodução de obras – abordagem que a instituição utiliza – ou na exploração de materiais e técnicas de pintura variados. A nota de campo seguinte ilustra uma proposta de uma criança que deveria ter sido concretizada, tornando-a numa oportunidade de explorar a área da expressão plástica, segundo os seus interesses:

Numa reunião do final do dia, quando questionados sobre “o que queremos fazer?”, numa das entradas do “Diário”, a L.M. responde: “Queremos fazer um lindo desenho!”

(Nota de campo do dia 5 de maio de 2014)

A promoção do desenvolvimento motor não foi concretizada nas propostas ao grupo da forma que pretendia. Isto porque não ocorreu todas as semanas como previsto. A expressão dramática ocorreu de forma mediada, através de dramatizações de histórias com as crianças e para as crianças e de forma espontânea nas áreas de jogo simbólico. Quanto à expressão musical permitiu colocar em prática aprendizagens que fiz enquanto aluna, em torno da exploração dos sons, através de um texto ritmado variando na intensidade, na altura e no andamento. Na exploração da atividade dirigida introduzi o texto ritmado por partes: introdução da sílaba neutra “na”; introdução da letra; variações altura, intensidade e andamento. Gradualmente as crianças acompanharam cada parte. Depois aprender o texto ritmado, propus que cada criança selecionasse uma variação e em conjunto era explorada. O cantar foi uma atividade habitual com as crianças que ocorria em diversos momentos do dia. Contudo, considero que a abordagem a esta área foi limitada, na medida em que, gostaria de ter promovido atividades nas várias tipologias da mesma.

Por via de um interesse manifestado pelo grupo, encontrei forma de dar resposta à intencionalidade de incentivar crianças mais reservadas a expressarem-se, tendo em vista o desenvolvimento da comunicação e expressão oral e o incentivo pelo gosto de ler. Foi através da introdução das “Leituras na sala” que convidava as crianças a *lerem* para o grupo livros da biblioteca ou de casa. Principalmente depois de reproduzirem dois livros para a sua biblioteca, as crianças mostraram-se muito interessadas em participar neste momento, inscrevendo-se na lista afixada na sala. Considero que esta foi uma das estratégias que permitiu observar, gradualmente, as manifestações de crianças mais reservadas, em momentos como as reuniões, por exemplo. Para tal, considero que foi essencial colocar-me, mais uma vez, como uma ouvinte atenta e interessada no que as crianças tinham a dizer. As “Leituras na sala” constituíram um momento em que as crianças vivenciavam a necessidade de serem ouvidas, mas também, de ouvir o outro.

Os comportamentos disruptivos que tive a oportunidade de observar conduziram-me a definir o reforço positivo como forma de lidar com eles, isto é, valorizando as crianças pelas suas atitudes, conquistas e interações positivas. Existiram crianças que colocaram verdadeiros desafios em compreender e aceitar as regras de funcionamento da sala e de convivência com os outros. Foi um processo demorado e de

muita firmeza da minha parte, mas que considerei ser necessário equilibrar com uma relação afetiva próxima e de confiança com as crianças. Estas experiências comprovaram concepções que tinha, as crianças necessitam tanto de regras, que lhes dão segurança ao serem colocados limites como também, de afeto e amizade.

O planeamento é um aspeto que, segundo o MEM, compreende a participação das crianças. Contudo, durante a minha intervenção em ji esse objetivo não foi cumprido, no que diz respeito à participação das crianças no planeamento das suas aprendizagens. As planificações foram inicialmente construídas com a presença da educadora e gradualmente, apenas por mim a partir de algumas indicações e sugestões da mesma. No entanto, foram concretizados no sentido de responder às necessidades e interesses das crianças, recolhidos a partir de conversas e observação. A participação das crianças ocorria ao nível das suas escolhas para o “plano da manhã” e em todas as intervenções que faziam, expondo as suas opiniões e interesses. Contudo, não existiu uma participação ativa na construção das planificações diárias, nomeadamente nos momentos de atividades das áreas. Assumindo trabalhar a partir dos pressupostos do MEM, a participação das crianças neste aspeto do currículo devia ter sido contemplada. Como *experimentação* propus que as crianças planificassem a última semana de intervenção. As suas escolhas centraram-se, essencialmente, em momentos de leitura e animação de histórias – umas das grandes preferências do grupo – e em realizar novamente algumas das atividades anteriormente propostas.

A autonomia do grupo, sendo um dos pressupostos do modelo pedagógico, foi uma intenção que defini promover durante a minha PPS e foram vários os momentos da rotina que permitiram apelar a esta intenção. No momento em que escolhiam e realizavam atividades ou brincadeiras, quando se responsabilizam por tarefas da vida do grupo e ajudavam na organização do espaço ou em momentos de higiene e refeição. Considero que a postura do adulto é essencial neste aspeto. É sua função dar o espaço e momentos que permitam à criança desenvolver a sua autonomia, mas também reconhecer e valorizá-la por isso. Neste aspeto, penso que consegui desenvolver uma relação com as crianças, em que me mostrava apoiante pelas suas atitudes positivas e em que lhes dava espaço e tempo para que as pudessem manifestar.

O envolvimento das famílias foi novamente uma das intencionalidades que

defini para a minha PPS. A sua participação foi prevista através de convites a participarem em atividades promovidas ao longo da minha intervenção, mas também a participar no projeto desenvolvido com as crianças. Conteí com a participação das famílias na solicitação de ingredientes (como fruta) e de objetos (como os brinquedos das crianças). Contudo, o seu envolvimento no projeto não foi tão notório como pretendido. Considero que a sua pouca adesão se deveu ao tópico do projeto não ser tão *acessível – O que são os micróbios?*. Tinha em mente que as realidades e contextos familiares são diferentes, portanto seria possível não existir a participação esperada. Contudo, o tempo de intervenção com as famílias de JI foi longo o suficiente para estabelecer alguma proximidade e para compreender outra realidade desta relação.

Uma das intenções que se cumpriram ao longo de toda a intervenção foi a intenção de criar uma relação próxima e cooperativa com a equipa educativa. A educadora cooperante e auxiliar em Creche e JI permitiram-me assumir responsabilidades e um papel na sala que determinaram o caminho que a minha intervenção tomou.

2. Identificação da problemática

Foram vários os desafios com que me confrontei ao longo da minha PPS nos contextos de Creche e JI. Contudo, o processo pelo qual são promovidas aprendizagens significativas às crianças foi o aspeto a que mais reflexão e preocupação dediquei.

Quando finalmente tive a oportunidade de testar os meus conhecimentos e aprender mais, ao iniciar a minha intervenção nos contextos, confrontei-me com algumas questões: *O que é que as crianças vão aprender comigo? Como é que vou proporcionar momentos que sejam promotores de aprendizagens significativas?*.

Esta preocupação foi sentida no momento em que entrei no contexto de **Creche**, como participante. O facto de intervir com crianças mais novas, reforçou estas questões e levou-me a construir planificações centradas nos momentos orientados por mim e que considerava serem a forma de responder a estas questões. Compreendi que neste contexto as crianças se encontram numa fase essencialmente exploratória e foi dessa forma que tentei promover algumas aprendizagens.

Em **Jardim-de-infância** esta preocupação manteve-se. Contudo, a forma como ação pedagógica se encontrava estruturada pelo modelo pedagógico seguido – o Movimento da Escola Moderna – conferiu ao plano de intervenção que defini mais segurança e apoio. Encontrei neste modelo um suporte e forma de compreender como podem ser potenciadas aprendizagens significativas. A problemática – **Como se aprende no jardim-de-infância utilizando o modelo do Movimento da Escola Moderna** – surgiu devido ao interesse em conhecer melhor a metodologia utilizada pelo MEM, enquanto modelo pedagógico, compreendendo os seus instrumentos e como as crianças aprendem.

A escolha da problemática permitiu-me dar respostas a questões levantadas ao longo da prática profissional supervisionada em Creche e JI, ao mesmo tempo que, constituiu um momento de reflexão sobre uma prática que pretendo seguir como futura educadora de infância. Mas também, confrontar-me com ideias para as quais, de momento não encontro resposta, como a utilização desta abordagem em contexto de crianças mais novas.

Inicialmente fundamentada numa “conceção empirista da aprendizagem assente no ensaio e no erro” (Niza, 2013, p. 142), baseada em Freinet, as “inspirações teóricas” (Folque, 1999, p. 5) do Movimento da Escola Moderna evoluíram e consagram a teoria de aprendizagem de Vigotsky. Integrando a perspetiva socio construtivista, o MEM concebe a aprendizagem construída a partir das experiências culturais de cada um e apoiada nas interações com os pares e adultos. Esta teoria propõe uma “comunidade colaborativa” em que crianças e adultos atuam como participantes comunicativos, como afirma Wells (citado em Serralha, 2007, p. 77). Para a participação é necessária a linguagem e capacidade de comunicar “quer enquanto reguladora dos processos, quer no desenvolvimento da compreensão e do sentido a atribuir à ação realizada” (Serralha, 2007, p. 78).

A adoção desta perspetiva por parte do modelo pedagógico vê o grupo de crianças como “agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano” (Folque, 1999, p. 5). A vida do grupo é construída a partir de uma organização democrática e cooperativa, na qual as crianças participam e se envolvem. Desta forma, a aprendizagem é construída numa perspetiva de partilha e

cooperação em que “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 2013, p. 144). Na aprendizagem cooperativa o sucesso individual é o sucesso do grupo, contrariando a perspectiva tradicional individualista e competitiva. A abordagem do MEM concebe os grupos como “indivíduos que aprendem em colaboração” (Folque, 2012, p. 63), onde a aprendizagem dos demais influencia a aprendizagem individual. Johnson, Johnson e Stanne (2000) sustentam esta perspectiva afirmando “each student can then achieve his or her learning goal if and only if the other group members achieve theirs”.

Visando o ambiente educativo como “uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2012, p. 52), onde são partilhadas experiências e vivências, decorrem as três grandes finalidades do MEM: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Tratam-se de “três dimensões interdependentes que dão sentido ao ato educativo” (Niza, 2013, p. 145) em que, segundo Folque (2012), a primeira diz respeito à prática cooperativa e solidária que continuamente se estabelece; a segunda prevê a reflexão permanente de valores e significações num processo cooperativo entre adulto e crianças e a última, concebe a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo, em que os grupos são influenciados e influenciam a sociedade envolvente.

A partir das finalidades estabelecidas decorrem princípios que estruturam a ação educativa do MEM. Segundo Niza (2013), os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação, este princípio trata-se de clarificar as escolhas dos materiais, processos e formas de organização que mais se adequam às regras e objetivos democraticamente definidos por adultos e crianças. A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo, concebe as crianças como “atores sociais” na organização e gestão participada em todos os aspetos do ambiente educativo. A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação que se estende a todos os momentos em JI, desde o planeamento, realização e avaliação. O conselho assume-se como “instituição formal da regulação social da vida escolar” (Niza, 2013, p. 146). Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos, isto é a “semelhança de processos de trabalho (...) entre escola e vida social” (Niza, 2013, p. 146) que prevê a assimilação de conteúdos utilizando estratégias metodológicas

apropriadas a cada um. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, ou seja existência da valorização dos saberes e produtos realizados pela criança que lhes confere significado. As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha e comunicação de saberes, em que a criança se sujeita a clarificar ideias e a mostrar e ensinar o que aprendeu. “Tal atuação dá concretização funcional aos saberes escolares, revitaliza e acrescenta sentido social ao labor dos alunos” (Niza, 2013, p. 147). As crianças intervêm ou interpelam o meio social e integram no ji como “atores” comunitários, como fonte de conhecimento nos seus projetos. Estabelecem-se formas de interação e partilha entre o contexto educativo e as famílias e as comunidades, na recolha de informações ou convidando a partilhar saberes. Este envolvimento dá às instituições “crédito e vitalidade” (Niza, 2013, p. 148).

Com base nas finalidades e princípios inerentes à abordagem do MEM, existem três pressupostos que regularizam a dinâmica social em JI. A constituição dos grupos de crianças compreende idades e capacidades diferentes, tendo em vista criar um grupo diversificado e inclusivo em que, para além de promover a autonomia das crianças, estas que podem usufruir da partilha de saberes. Respeitando as características individuais é “assegurada a heterogeneidade geracional e cultural” (Niza, 2013, p. 149). A promoção de um clima de *expressão livre* é outra condição que permite à criança sentir valorizadas as suas experiências, opiniões e ideias para as quais o educador deve estar disponível. Esta disponibilidade, manifestada através do registo do que as crianças dizem e ao estimular a sua expressão permite alargar as “competências de comunicação e a aprendizagem da criança” (Folque, 2012, p. 53). Por fim e, igualmente essencial, a existência de tempo lúdico para as crianças explorarem o espaço que as envolve onde podem suscitar dúvidas ou ideias que pretendam desenvolver. Assim, as crianças são envolvidas “ativamente em procurar compreender o mundo à sua volta (Folque, 2012, p. 53).

O currículo nas salas de jardim-de-infância do MEM segue as OCEPE, não tratando apenas os conteúdos, mas também, os instrumentos e processos inerentes a cada área. Com o objetivo de proporcionar um ambiente enriquecedor e integrado no meio social que o envolve, são integradas as vivências e experiências das crianças fora do contexto educativo, como forma de construir novos conhecimentos. Os momentos

de planeamento e avaliação fazem parte do processo de aprendizagem em que as crianças participam ativamente “através da negociação de contratos de aprendizagem” (Folque, 2012, p. 54). Esta negociação permite às crianças expressar as suas opiniões e interpretarem um papel ativo na sua aprendizagem.

A gestão do currículo é essencial no carácter democrático abordagem do MEM, assumindo-a como uma organização cooperada entre crianças e educador. O “processo de corresponsabilização” (Vala, 2012, p. 5) concretiza-se nas reuniões de conselho onde o planeamento e a avaliação estão interligados. Como Niza (2013) refere, a reflexão dos “informantes da regulação formativa”, ou seja, dos meios que permitem regular o ambiente educativo, como os registos coletivos e individuais, as comunicações, o acompanhamento das produções das crianças, os registos no Diário e as reuniões de conselho permite realizar uma avaliação “cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens” (p. 158). A planificação faz parte da característica cooperativa do MEM, pelo que as crianças são chamadas a participar ativamente na mesma, construindo o seu caminho para aprender.

A realização de projetos permite desenvolver o trabalho cooperativo e exercer processos de aprendizagem ativos e estimulantes. Katz e Chard (2009) definem um projeto como uma investigação dedicada a um tema motivado pelas crianças ou do próprio educador. Contudo, o interesse pessoal e voluntário da criança determina a existência de um projeto. O trabalho de projeto sustenta aprendizagens através da investigação de um tema, na pesquisa, recolha e tratamento de dados, produção do que foi aprendido e comunicação desse processo, sendo como Guedes (2011) afirma “a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica” (p. 5)

Leite, Malpique e Santos (1990) estabelecem que a pedagogia de projeto deve ter em vista a divisão de trabalho pelos seus participantes e a planificação das sessões de projeto “suficientemente flexível para dar lugar a reorientações” (p. 36). Subjacentes a esta abordagem estão três fases definidas por Katz e Chard (2009). Assim, na primeira fase de planeamento e início do projeto “o essencial (...) é criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (p. 102). Na segunda fase, de desenvolvimento do

projeto, “o principal objetivo é permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos” (p. 104). Na última e terceira fase do projeto de reflexão e conclusão, o objetivo “é ajudar as crianças a concluir o projeto através do trabalho de grupo e individual, e a fazer um resumo do que aprenderam” (p. 105).

A realização de trabalho de projeto implica uma organização do tempo e do espaço. Do tempo porque é necessário a existência de tempos na rotina diária dedicados a esta abordagem e do espaço, na medida em que alguns instrumentos de pilotagem, como o Diário, a Lista de projetos, o Mapa de planificação e a Avaliação das atividades, sustentam o percurso do projeto pelas várias fases. O trabalho de projeto tem implícita uma dimensão experimental muito forte em que “é por meio da experiência, da observação e da exploração do seu ambiente, que a criança constrói conhecimento” (Guedes, 2011, o. 9), sendo capaz de alterar situações, reestruturar o seu pensamento e encontrar soluções para o meio que a envolve. A função do contexto educativo é “promover ambientes que proporcionem situações motivadoras e desafiantes” (Vala, 2012, p. 5), em que a organização do espaço e do tempo irá influenciar as aprendizagens das crianças.

Nos jardins-de-infância do MEM existem as seguintes áreas, definidas por Niza (2013): “a biblioteca”; “a oficina da escrita”; “o *atelier* de atividades plásticas”; “a oficina de carpintaria”; “o laboratório de ciências”; “o canto dos brinquedos e *faz-de-conta*”; “a cozinha” e a “área polivalente”. Independentemente do espaço e dos materiais de cada área é comum o afastamento de miniaturas e a aproximação “dos ambientes de organização das sociedades adultas” (Niza, 2013, p. 151). As paredes da sala devem ser expositores permanentes das produções das crianças, associadas a cada área. Também numa das paredes estão presentes os instrumentos que permitem a regular a “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada” (Niza, 2013, p. 151) com as crianças – os instrumentos de pilotagem. O “plano de atividades”, onde associadas aos nomes das crianças estão as atividades proporcionadas pelas áreas e materiais; a “lista de projetos” que inclui o nome do projeto, participantes e previsão da sua duração; o “quadro de tarefas” que serve de apoio à manutenção das rotinas e em que são inseridos os nomes dos responsáveis pelas respetivas tarefas; “o mapa de presenças” que para além de dar às crianças a regularidade da sua frequência, permite

construir a consciência de tempo; o “diário” dividido por quatro colunas (“gostei”, “não gostei”, “fizemos” e “queremos fazer”), em que as três primeiras dizem respeito ao balanço sociomoral da semana e a última permite planejar as futuras atividades.

Os instrumentos são apresentados em forma de quadro, o que permite a sua utilização para trabalhos de leitura e interpretação de dados, tendo em vista o “desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos” (Niza, 2013, p. 153). Vala (2012) assinala, ainda a importância de manter estes materiais ao alcance das crianças para que possam ser autónomas na regulação do seu trabalho e capazes de registar o que considerarem pertinente.

O tempo em JI também prevê uma estruturação intencional que distingue dois períodos: o da manhã, dedicado a momentos de projeto e/ou atividade escolhidas pelas crianças e o da tarde, onde são introduzidas sessões orientadas pelo educador. O dia começa com o acolhimento onde todas as crianças estão reunidas para uma primeira conversa. Vasconcelos (1997) utiliza a referência *ao redor da Mesa Grande* como “um centro de poder, um centro de energia” (p. 156) onde são discutidos problemas e tomadas decisões entre educador, crianças e outros participantes da vida do grupo. Durante este momento do dia decorre o “mostrar, contar ou escrever”, escolhido pelas crianças e significa a valorização do que têm para expressar ao grupo. De seguida, é feita a planificação do dia que Vala (2012) propõe ser registada pelas crianças quando já sabem escrever ou através de grafismos ou desenhos que correspondam ao que querem transmitir. O “plano do dia” serve de instrumento que irá regular o dia das crianças, servindo-lhes de referência. Este é completado com o “mapa de atividades” e é avaliado ao final do dia com um código pré-estabelecido. As crianças partem autonomamente para as atividades e/ou projetos se propuseram concretizar. Não excedendo uma hora nas áreas de trabalho e jogo, ocorre a pausa da manhã para reforço e recreio. Posteriormente o grupo regressa à área polivalente para a comunicação do que aprendeu e realizou ao longo da manhã. Mais uma vez, é um momento importante de “alto significado social e formativo”, onde a criança vê o seu trabalho e aprendizagens valorizados (Niza, 2013, p. 155). O momento da tarde é orientado pelo adulto, para o qual a abordagem do MEM define um modelo. O dia termina com o balanço do dia. No final da semana ocorre o conselho, onde através do “Diário” se clarificam e resolvem

problemas do grupo que, refletidos os juízos positivos e negativos são constituídos regras de convivência decididas em conjunto. O modelo de atividade cultural para as tardes proposto pelo MEM é o seguinte: as segundas-feiras são dedicadas à “hora do conto”; às terças-feiras são convidados os pais ou outras pessoas a partilharem conhecimentos pessoais ou informações pertinentes para os projetos em curso; nas quartas-feiras à tarde são relatadas e comentadas as visitas de estudo da manhã; as quintas-feiras são de iniciativa das crianças (correspondência, representação de uma história, entre outras) e às sextas-feiras o grupo é reunido em conselho, onde o educador lê o “diário” da semana.

O educador assume-se, segundo Niza (2012) como “promotor da organização participada; dinamizador da cooperação; animador cívico e moral do treino democrático; auditor ativo para provocar a livre expressão e a atitude crítica” (p. 158). Nos momentos de conselho, cabe ao educador incentivar e ser um ouvinte atento da participação das crianças. Quando estas realizam trabalho de projeto cabe ao educador apoiar e mediar o trabalho das crianças, ajudando a clarificar situações, sem deixar de questionar permanentemente as crianças, levando-as a serem agentes participativos na construção da sua aprendizagem. O educador sabe o que deve e pode ser aprendido e é nessa condição que ajuda a definir objetivos a serem cumpridos nas várias atividades desenvolvidas. Quando as crianças usufruem do seu tempo lúdico, o educador deve apoiar discretamente, sem ser intrusivo no que as crianças estão a fazer.

Existe uma interação essencial à abordagem do modelo do MEM – a articulação com as famílias, bem como as comunidades envolventes. Os momentos de projeto preveem este envolvimento de uma forma mais significativa, convidando as famílias a participarem através da recolha de informação ou visitando a sala de atividades para partilharem os seus saberes. O envolvimento da comunidade permite integrar o meio envolvente e a sociedade nas aprendizagens das crianças, sendo uma “fonte de conhecimento e de formação” como Niza refere (2013, p. 159).

O caminho para dar resposta à problemática definida centrou-se numa metodologia qualitativa em que o público-alvo foram as crianças do contexto de JI e o modo como utilizaram os instrumentos e momentos da rotina do MEM. Os dados recolhidos de uma investigação qualitativa pressupõem ser “ricos em pormenores

descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). O meu papel na investigação assentou em ser “o instrumento principal”, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 47) pela forma como integrei e participei no contexto onde a problemática foi construída.

A metodologia utilizada foi uma iniciação aos processos de investigação qualitativa, uma vez que o processo investigativo se iniciou e terminou integralmente, no âmbito dos quatro meses da minha PPS em JI. Assim, as técnicas utilizadas para recolher a informação necessária foram, essencialmente, a observação e a conversação com a educadora cooperante e as crianças da forma como o modelo do MEM e os seus pressupostos e princípios eram *vividos* no contexto de JI. A observação foi operacionalizada através de instrumentos como o registo escrito – notas de campo e reflexões diárias – do modelo pedagógico em sala. Foi feita uma análise e reflexão de como instrumentos e momentos da rotina – próprios dos MEM – potenciaram aprendizagens significativas às crianças. Isto é, como foram utilizados, a participação que as crianças tiveram e os resultados que motivaram. Máximo-Esteves (2008) reconhece a observação como “um conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). As conversações com os participantes da ação – equipa e crianças – ocorreram sem recurso a um guião com perguntas estruturadas, tendo sido registadas algumas notas de campo. A conversação com educadora foi concretizada no início da intervenção, de forma a explicitar o modo como o modelo estava integrado na sala, mas também, no decorrer da mesma. A conversação com as crianças teve lugar ao longo de toda a intervenção quando utilizavam os instrumentos e participavam nos momentos do MEM. Os diários de bordo também foram instrumentos de investigação, uma vez que acompanharam as duas práticas e nele foram registados momentos significativos da prática.

Após ser clarificado o referencial teórico que suporta a abordagem pedagógica do modelo do MEM, sinto-me capaz de *olhar* criticamente para a minha PPS, onde se inclui a problemática.

Ao chegar ao contexto de Jardim-de-infância tomei contacto com uma abordagem que de imediato me interessou e com a qual me relacionei. A oportunidade de observar diferentes abordagens do mesmo modelo na instituição, levou-me a refletir

sobre o plano de intervenção definido para a ação pedagógica e a sua adequação ao Movimento de Escola Moderna. Enquanto estagiária, distanciando-me agora da minha intervenção e com o apoio do referencial teórico, reconheço que existiram lacunas na concretização de princípios que fundamentam o modelo pedagógico e que, identificando-me com os mesmos, deveriam ter sido contemplados na PPS.

Independentemente das dúvidas que tinha, associadas ao caminho que devia percorrer para potenciar aprendizagens significativas às crianças, o socio construtivismo fez parte do que acreditava e acredito ser a conceção a aplicar no contexto educativo. As experiências sociais que a criança tem fora do contexto devem ser válidas e incluídas no seu percurso de desenvolvimento, constituindo-se como uma forma de aprender. Tendo esta conceção em mente, o ambiente de JI tornou-se uma “comunidade” em que as experiências e vivências de cada criança eram valorizadas e incentivadas a serem partilhadas. Esta partilha ocorria de forma mais significativa nas reuniões da manhã, que promovi como oportunidade das crianças participarem e estarem envolvidas, enriquecendo o conhecimento de cada uma. Para tal, a comunicação era fundamental, pelo que incentivava as crianças a comunicarem com o grupo, declarando a importância e necessidade de escutar o outro. Mostrando-me interessada e disponível para o que as crianças tinham a dizer, permiti estabelecer uma relação em que se sentiam valorizadas e interessadas em participar.

Para além da comunicação, outro dos conceitos chave do MEM é a cooperação. O grupo funciona como uma comunidade cooperativa onde são partilhados os saberes e o sucesso das aprendizagens, em vista ao sucesso de todas as crianças e não à competição. O trabalho por projeto foi a forma de aprendizagem cooperada mais significativa na minha PPS pois, apesar da participação e orientação da minha parte, as crianças envolvidas no projeto trabalhavam em função de descobrir e dar respostas às suas perguntas. A fase de comunicação do projeto permitiu a partilha de conhecimentos que adquiriram, mas também conferiu um sentimento de valorização e reconhecimento pelos pares.

Reconheci a integração dos pressupostos do modelo do MEM como essencial na aprendizagem das crianças. A estrutura heterogénea dos grupos já estava estabelecida quando cheguei, pelo que foi mantida em todas as propostas que apresentei ao grupo.

Apesar de existirem níveis diferenciais de desenvolvimento – principalmente nas áreas da linguagem e escrita e matemática – as crianças finalizaram todas as atividades sugeridas, consoante o seu ritmo. As crianças com mais dificuldades usufruíam da ajuda e experiência das crianças mais avançadas, sendo partilhadas diferentes perspetivas. Para além de procurar apresentar uma postura disponível para as crianças, foi criada uma relação que incentiva e valorizava a *liberdade de expressão* dos seus sentimentos, ideias e opiniões. A aprendizagem não decorreu somente dos momentos que o adulto orienta, por isso também estava previsto um tempo lúdico dedicado à exploração autónoma do meio envolvente que acontecia, essencialmente no período da manhã.

O plano de intervenção definido para o contexto de JI passou por utilizar e integrar os instrumentos e momentos da rotina que estavam disponíveis na sala de atividades, reconhecendo que não foram contemplados todos os instrumentos e momentos previstos pelo modelo do MEM.

A manhã era iniciada com acolhimento onde todos os dias as crianças eram convidadas a contar novidades que eram transformadas em “textos”. Ao longo da intervenção o momento “escrever, contar ou mostrar” foi integrado no acolhimento. No entanto, não ocorria da forma que o MEM prevê, ou seja, a partir de uma inscrição prévia numa grelha. O “plano da manhã” era realizado na reunião da manhã e em conjunto: as crianças escolhiam autonomamente as áreas que queriam realizar, enquanto eu preenchia a plano. Contudo, não foi um instrumento explorado na sua totalidade visto que a avaliação do mesmo, ao final do dia não integrou a rotina diária como um momento *específico* da mesma. A sua avaliação iria tornar as crianças conscientes das suas aprendizagens ao longo do dia e ao existir a comunicação das mesmas ao grupo, eram confrontadas perspetivas e enriquecidos os conhecimentos de todos os presentes. Existindo estes momentos na rotina promovia a aprendizagem das crianças ao refletirem sobre os seus próprios trabalhos numa perspetiva crítica, sendo capazes de os melhorar ou sugerindo melhorias. A comunicação das aprendizagens das crianças era feita pontualmente e oralmente a todo o grupo, mas sem existir um momento *específico* da rotina, onde estivesse contemplada. A valorização do trabalho das crianças seria promovida nestes momentos de comunicação, mas também ocorreu através da exposição das suas produções nas paredes da sala. Considero a ausência de momentos

de avaliação e de comunicação de aprendizagens como uma grande lacuna na minha intervenção. Estes iriam fomentar um ambiente e um espaço em que as crianças refletiam sobre as suas aprendizagens e tornando-se participantes ativos na mesma.

Os instrumentos “mapa de presenças”, “mapa do tempo” e “mapa de tarefas” fizeram parte da rotina do grupo. Quanto ao “diário”, este foi um instrumento que também esteve sempre presente, fazendo questão de dedicar o final do dia em sala à sua análise e reflexão. Gradualmente as crianças mostravam-se mais participativas neste momento e instrumento de regulação, ao manifestarem a sua intenção de partilhar ideias e opiniões. Foi notório que as crianças tendiam a reportar juízos negativos e na coluna do que “queremos fazer” não eram intenções a realização de projetos mas atividades como as de culinária, por exemplo. No entanto, e identificando mais uma vez uma lacuna na minha intervenção, o facto dos conselhos de final de semana não fazerem parte da rotina, conduziu à ausência de uma avaliação cuidada e refletida do “Diário” com as crianças. Apesar da construção das planificações ter por base os seus interesses e níveis de desenvolvimento, as crianças não desempenharam um papel ativo na mesma ao tomarem decisões acerca de planificações futuras. A organização cooperada do currículo significaria, assim, uma estratégia de potenciar aprendizagens e não fez parte da minha intervenção com as crianças como pretendia.

A aprendizagem das crianças passou, naturalmente, pelas atividades de currículo que lhes foram propostas. Estas foram realizadas segundo os seus interesses e desenvolvimento, sendo feita uma constante avaliação da sua adequação. Reconhecendo que não incluí as crianças no processo de concretização do currículo proposto (na construção das planificações), estas eram, no entanto, convidadas a participar noutros momentos da vida em JI, nomeadamente na responsabilização por tarefas de manutenção da sala e essencialmente no projeto que decorreu em sala.

O envolvimento das famílias passou por convidá-las a participar na aprendizagem cooperativa do trabalho de projeto, através da recolha de informações sobre o tópico. Esta intenção foi reforçada pela sugestão das crianças – “Queremos ensinar os pais a lavar as mãos!” – apesar de não ter contado com a participação esperada.

A aprendizagem das crianças, no contexto de Jardim-de-infância e segundo o modelo do Movimento da Escola Moderna não foi, totalmente, concretizada da forma que os seus pressupostos definem. Muito devido ao facto de este ter sido o primeiro contacto que tive com o mesmo. Ainda assim, permitiu-me compreender que integrando a abordagem do MEM, as aprendizagens das crianças são potenciadas através da cooperação, da participação e da avaliação dos instrumentos e momentos da rotina previstos pelo modelo.

A aplicação e concretização, em parte, dos princípios do modelo do MEM no contexto de Jardim-de-infância, com crianças entre os três e os cinco anos, leva-me a questionar como será a sua abordagem em contextos com crianças mais novas. Apesar de não duvidar da sua participação nos momentos propostos pelo modelo pedagógico, questiono-me como será esse processo.

CAPÍTULO 3: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de intervir na prática profissional permitiu observar e comprovar os conhecimentos adquiridos ao longo de 4 anos de formação. Mais do que isso, arrasou as dúvidas que muitas vezes surgiram e deu-me a segurança e a confirmação de que ser Educadora de Infância é o meu futuro profissional.

É certo que dúvidas e incertezas vão estar presentes no caminho que me espera, mas a intervenção nos contextos clarificou (em parte) o ambiente educativo que deve ser promovido para o desenvolvimento das crianças. Digo em parte, porque sei que as minhas aprendizagens estão longe de terminarem. Acredito que posso promover aprendizagens para os grupos que hei-de orientar, mas que elas também vão ter muito que me ensinar. “Todos ensinam e todos aprendem” refere Niza (2013, p. 144).

A problemática do presente relatório centra-se na ação do modelo do MEM em JI, enquanto promotor de um ambiente facilitador de aprendizagens para as crianças. Contudo, estando envolvida neste ambiente e no ambiente promovido em Creche, também eu aprendi. Atrevo-me a afirmar que aprendi tanto ou mais que as crianças com quem partilhei experiências, vivências e opiniões ao longo destes cinco meses.

A construção de um currículo pertinente e adequado às crianças foi uma das minhas preocupações. Currículo que segundo a definição do perfil de desempenho profissional do educador de infância (DL .º 241/2001 de 30 de agosto) é concebido e desenvolvido através da planificação, da organização e avaliação do ambiente educativo e das aprendizagens e projetos curriculares.

Em Creche e Jardim-de-infância tive a oportunidade de experienciar a organização do contexto educativo, enquanto promotor do desenvolvimento do currículo, através da disponibilização de materiais diversificados e tendo em vista permitir a sua exploração e autonomia das crianças. Quanto à organização do tempo nos contextos compreendi a necessidade de ser flexível às necessidades e ao ritmo das crianças.

A PPS permitiu operacionalizar a planificação dos momentos do dia, tendo em vista os conhecimentos e competências das crianças, mas também, as atividades que proporcionam aprendizagens nas várias áreas de conteúdo. Apesar da adequação das

planificações aos níveis de desenvolvimento e interesses dos grupos de crianças, não contaram com a sua participação ativa nas mesmas.

A relação com as crianças, em Creche e JI, foi das relações que compreendo ser mais importante no contexto. É como elas e para elas que pretendo trabalhar como educadora de infância. São as crianças e a capacidade que têm de mudar o mundo que motiva a minha escolha profissional. Desta forma, foi essencial criar uma relação próxima, afetiva, de confiança e compreensão mas também, onde as regras e os limites existiram. Considero a concretização desta relação com as crianças de ambos os contextos de intervenção, um dos sucessos da PPS. As crianças aceitaram a minha presença nos seus espaços e que partilhasse com elas as propostas que tinha, sem a sua aceitação e gosto por me terem por perto, a minha PPS estaria comprometida.

Outra relação importante no ambiente educativo e de influência direta nas crianças é a relação e trabalho promovido pela equipa educativa. A prática profissional supervisionada permitiu-me experienciar esta relação com as educadoras cooperantes e as auxiliares de ação educativa. Na condição de cooperantes tiveram um importante papel, através da cooperação, confiança e incentivo que transmitiram no percurso de intervenção, atenuando algumas dúvidas e inseguranças que surgiram. Mas essencialmente, o *espaço* que me deram para que pudesse errar e descobrir por mim mesma foi essencial para as aprendizagens concretizei.

A família e a instituição educativa são dois contextos que contribuem para a educação da criança pelo que, é necessária a relação e contacto permanente entre ambos. Esta era uma relação que receava por nunca ter tido a oportunidade de a experienciar. E a PPS proporcionou isso mesmo – a oportunidade de contactar com as famílias no incentivo a participarem nas aprendizagens das suas crianças, ou, simplesmente, na conversa diária onde são trocadas informações importantes. Também me permitiu reconhecer que, apesar das expectativas ou estratégias de envolvimento a adesão das famílias pode não acontecer. Ainda assim, não deve desmotivar o educador a contactar e a continuar a incentivar as famílias a participarem, procurando sempre novas estratégias.

Foi a forma como o modelo do Movimento de Escola Moderna consagra todos estes aspetos que captou o meu interesse. A organização que este sistema de formação

intelectual, estético e sociocultural envolve as crianças relaciona-se com a organização implícita na minha “essência”. Niza (2013) refere a “organização da vida no jardim-de-infância é o fundamental operador da educação escolar” (p. 157). Da mesma forma, o carácter democrático e cooperativo inerente a este modelo motivou a sua orientação da minha intervenção em JI através do mesmo.

Coincidindo o meu interesse pelo modelo do MEM e a preocupação em como promover um ambiente facilitador de aprendizagens surgiu a problemática mais significativa da PPS. Para compreender **Como se aprende no jardim-de-infância utilizando o modelo do Movimento de Escola Moderna** foi necessário refletir sobre a ação pedagógica no contexto de JI suportada num referencial teórico atualizado e pertinente. O plano de intervenção definido para responder à problemática incidiu na utilização dos instrumentos de pilotagem e momentos da rotina inerentes ao modelo do MEM. A resposta à problemática foi dada a partir da reflexão da utilização destes instrumentos e momentos. Ao ser feita esta reflexão compreendi que estes potenciam aprendizagens para as crianças através da sua participação, avaliando e consciencializando-se do que fizeram. A utilização dos instrumentos (ausência da avaliação), os momentos pressuposto no MEM (conselho e comunicação de aprendizagens) e a participação ativa das crianças nos mesmos foram os aspetos que identifiquei como lacunas.

Espero que a existência destas lacunas e de objetivos *menos bem conseguidos* se devam ao facto de esta ser a primeira abordagem ao modelo. Uma vez que pretendo orientar a minha ação pedagógica com base no modelo do MEM, considero que poderei evoluir na sua aplicação, tornando-a adequada ao que o modelo profere.

A abordagem segundo o modelo decorreu no contexto de Jardim-de-infância com crianças entre os três e os quatro anos e permitiu aplicar alguns dos pressupostos que o orientam. Desta forma, questiono-me como será a sua aplicação em contextos com crianças mais novas. O facto de nunca ter tido a oportunidade de observar a utilização do MEM em Creche e a ausência de conhecimentos teóricos da mesma, impede-me de formular uma resposta acerca da mesma.

A intervenção não teria sido um verdadeiro percurso de aprendizagens sem erros e dificuldades que cometi e que surgiram. Considero que uma das formas que mais

contribuiu para o meu crescimento como futura profissional foi o confronto com obstáculos que surgiram no meu caminho e com os erros que cometi. Reconhecer que errei e que existem outras formas de proceder, foi uma das formas com que mais aprendi. A compilação do caminho que percorri, ao longo da intervenção, no presente relatório mostrou-se um desafio. É necessário que o discurso seja claro e coerente para que todos compreendam o que se pretende mostrar. Contudo, *escrever para outros lerem* tornou-se um desafio que reconheço como fragilidade e algo necessário a melhorar.

Os últimos cinco meses – de janeiro a maio – foram o período mais desafiante que ultrapassei, mas também, uma verdadeira aventura que me orgulho de afirmar que vivi, errei e aprendi. A concretização profissional é importante para o bem-estar do ser humano e considero que existindo a possibilidade de exercer como Educadora de Infância, será esse o meu destino profissional.

Referências:

- Bogdam, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 24, 8-15.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República — I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ferreira, M. (2004). À porta do JI da Várzea ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In Edições Afrontamento, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, nº5, 5-12.
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escola. *Escola Moderna*, nº40, 5-12.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johson, D., Johson, R. & Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota: Minnesota.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Textos de educação.
- Kishimoto, T.M. (org.). (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M.R. (1990). *Trabalho de Projecto*. Porto: Editora Afrontamento.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para Educação de Pré-Escolar*. Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Serralha, F. (2007). *Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB* (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa: Lisboa.

Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem em Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, nº42, 5-12.

Documentos da instituição onde decorreu a prática de Creche:

Projeto Educativo de Estabelecimento. 2010. Lisboa: Creche.

Projeto Curricular de Sala. 2013. Lisboa: Creche

Documentos da instituição onde decorreu a prática de Jardim-de-infância:

Projeto Educativo de Estabelecimento. 2012/2015. Lisboa: Jardim-de-infância.

Projeto Pedagógico de Sala. 2013. Lisboa: Jardim-de-infância.