



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

# ***Mantle of the Expert* – Uma Estratégia Pedagógica Inovadora Aplicada na Educação Pré-Escolar**

Relatório de Investigação apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

**Orientadora:** Doutora Isilda Maria dos Santos Braga da Costa Monteiro

**Discente:** Joana Cristina Laranjo Marques

Porto, 2020



PAULA  
**FRASSINETTI**



## Agradecimentos

Este relatório é o culminar do meu percurso académico, carregado de muitas experiências e vivências, mas, acima de tudo, de muitas aprendizagens. Por isso este espaço serve para agradecer àqueles que me apoiaram e fizeram com que tudo isto fosse possível.

Primeiramente, para agradecer à orientadora Doutora Isilda Braga da Costa Monteiro e à Professora Margarida Quinta e Costa por todo o apoio e disponibilidade ao longo desta investigação.

Agradecer à Educadora cooperante, à Instituição e ao grupo de crianças da sala dos quatro anos que me tão bem me acolheram e tornaram toda esta investigação possível.

Agradecer aos meus pais e avó por serem a minha âncora, o meu porto seguro e por sempre me acompanharem e acreditarem em mim.

Agradecer ao meu namorado e amigas de mestrado, Sofia, Luciana, Gabriela e Beatriz, por me apoiarem incondicionalmente e acreditarem em mim. Sem dúvida que o vosso apoio foi essencial ao longo deste processo.

Por fim, agradecer à Escola Superior de Educação Paula Frassinetti por todas as ferramentas disponibilizadas para que no futuro tenha todas as bases para ser uma boa profissional na área da educação de infância.



PAULA  
**FRASSINETTI**



## Resumo

O *Mantle of the Expert (MoE)* é uma estratégia pedagógica diferenciadora que desenvolve a autonomia e a capacidade empreendedora das crianças para que tenham implicação na própria aprendizagem, valorizando o trabalho em grupo e a abordagem interdisciplinar, melhorando as suas competências de comunicação e desenvolvendo o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões. Assente no jogo dramático e conduzido pelo professor através de questões orientadoras, o *Mantle of the Expert (MoE)* trabalha o currículo de acordo com as intenções pedagógicas definidas.

Este relatório apresenta a experiência pedagógica *Mantle of the Expert (MoE)* desenvolvida em contexto de educação pré-escolar, numa sala de quatro anos. A análise dos resultados centrou-se nas aprendizagens desenvolvidas e adquiridas pelas crianças e nas vivências da educadora estagiária durante a implementação da experiência.

**Palavras-chave:** *Mantle of the Expert*; estratégia pedagógica; Educação Pré-Escolar; papel do educador.

## Abstract

The *Mantle of the Expert (MoE)* is a differentiating pedagogical strategy that develops children's autonomy and entrepreneurial capacity so that they are involved in their own learning, valuing group work and an interdisciplinary approach, improving their communication skills and developing critical thinking and the ability to make decisions. Based on the dramatic game and conducted by the teacher through guiding questions, the *Mantle of the Expert (MoE)* works the curriculum according to the defined pedagogical intentions.

This report presents the educational experience *Mantle of the Expert (MoE)* developed in the context of pre-school education, in a four-year classroom. The analysis of the results focused on the learning developed and acquired by the children and on the experiences of the trainee educator during the implementation of the experience.

**Keywords:** *Mantle of the Expert*; pedagogical strategy; Pre-School Education; educator's role.



PAULA  
**FRASSINETTI**



## ÍNDICE

Agradecimentos .....	3
Resumo .....	5
Abstract .....	5
Lista de Acrónimos e Siglas .....	9
Índice de Figuras, Tabelas e Anexos.....	11
Introdução.....	13
Capítulo 1 – <i>Mantle of the Expert (MoE)</i> : historial, procedimentos e potencialidades .....	15
1.1 <i>Mantle of the Expert (MoE)</i> .....	15
1.2 O papel do educador/professor na estratégia <i>MoE</i> .....	20
1.3 A interdisciplinaridade, as <i>soft skills</i> e o <i>MoE</i> .....	22
1.3.1 A interdisciplinaridade no <i>Mantle of the Expert (MoE)</i> .....	22
1.3.2– As <i>soft skills</i> no <i>Mantle of the Expert (MoE)</i> .....	23
1.4 O Currículo.....	25
1.5 <i>Mantle of the Expert (MoE)</i> – análise comparativa com outras metodologias de trabalho em Educação Pré-Escolar .....	30
Capítulo 2 – Metodologia.....	36
2.1. Contexto da Investigação.....	36
2.1.1 Contexto organizacional e caracterização do grupo de crianças .....	36
2.1.2 Trabalho de Projeto em desenvolvimento na sala .....	38
2.2 A construção do projeto <i>MoE</i> .....	39
Capítulo 3 – Análise de Resultados.....	43
3.1 – <i>Mantle of the Expert (MoE)</i> – a implementação.....	43
3.2 <i>Mantle of the Expert (MoE)</i> – o desenvolvimento do currículo por parte das crianças	46
3.3 O papel da educadora na implementação do <i>Mantle of the Expert (MoE)</i> .....	54
Considerações Finais.....	56
Linhas de Investigação Futuras .....	57
Documentos Normativos.....	58
Referências Bibliográficas .....	58
WebGrafia .....	59
ANEXOS .....	60



PAULA  
**FRASSINETTI**





## Lista de Acrónimos e Siglas

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**MoE** – *Mantle of the Expert*

**AFPS** – Área de Formação Pessoal e Social

**AEC** – Área de Expressão e Comunicação

**ACM** – Área de Conhecimento do Mundo



PAULA  
**FRASSINETTI**



## Índice de Figuras, Tabelas e Anexos

### Índice de Figuras

FIGURA 1 – Representação das estruturas pedagógicas do <i>Mantle of the Expert</i>	16
FIGURA 2 – Grau de interação entre diferentes disciplinas	23
FIGURA 3 – Organização das OCEPE	26
FIGURA 4 – Áreas de Conteúdo, Domínios e Subdomínios nas OCEPE – esquema	28
FIGURA 5 – Os animais dos diferentes continentes realizados ao longo das sessões	49

### Índice de Tabelas

TABELA 1 - Modelo de poder e posicionamento professor/aluno.....	21
TABELA 2 – Tabela-síntese dos modelos e metodologias pedagógicas .....	33
TABELA 3 – Planificação da estratégia MoE .....	40
TABELA 4 - Recursos e técnicas utilizadas nas sessões MoE .....	46
TABELA 5 – Áreas de conteúdo trabalhadas nas diferentes sessões (tabela síntese) ...	52

### Índice de Anexos

ANEXO 1 – Narrativa – 1ª sessão.....	61
ANEXO 2 – Narrativa – 2ª sessão.....	62
ANEXO 3 – Narrativa – 3ª sessão.....	64
ANEXO 4 – Narrativa – 4ª sessão.....	65
ANEXO 5 – Narrativa – 5ª sessão.....	66
ANEXO 6 – Narrativa – 6ª sessão.....	67
ANEXO 7 – Narrativa – 7ª sessão.....	68
ANEXO 8 – Narrativa – 8ª sessão.....	69
ANEXO 9 – Narrativa – 9ª sessão.....	70
ANEXO 10 – Narrativa – 10ª sessão.....	71
ANEXO 11 – Narrativa – 11ª sessão .....	72
ANEXO 12 – Narrativa – 12ª sessão.....	73
ANEXO 13 – Narrativa – 13ª sessão.....	74
ANEXO 14 – Narrativa – 14ª sessão.....	75
ANEXO 15 – Narrativa – 15ª sessão.....	76
ANEXO 16 – Narrativa – 16ª sessão.....	77
ANEXO 17 – Narrativa – 17ª sessão.....	78



PAULA  
**FRASSINETTI**

## Introdução

Esta investigação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem por base a implementação de uma estratégia pedagógica inovadora aplicada na educação pré-escolar.

A escolha da temática deveu-se ao interesse suscitado aquando da apresentação do *Mantle of the Expert* numa das disciplinas do Mestrado. Pouco conhecida em Portugal, o *MoE* é uma estratégia pedagógica que pode ser facilmente confundido com a metodologia de Trabalho de Projeto, utilizada em muitas instituições de Educação Pré-Escolar. Essa constatação, tornou mais desafiadora a construção e implementação de uma experiência educativa *Mantle of the Expert* com crianças de quatro anos, procurando perceber as suas dificuldades e potencialidades

Partindo destes princípios, iniciou-se o processo de investigação que deu origem à pergunta de partida: Como aplicar o *Mantle of the Expert* em ambiente pré-escolar e quais os resultados?

O presente relatório tentará dar resposta à pergunta acima referida e estará dividido na forma que se fará referência de seguida.

No capítulo 1 apresenta-se a estratégia pedagógica *Mantle of the Expert (MoE)* – os pressupostos teóricos em que assenta e a metodologia, com especial enfoque no papel do professor/educador. Analisaremos ainda as potencialidades desta estratégia na abordagem interdisciplinar e no desenvolvimento das *soft skills* – a partir das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que estruturam o trabalho a desenvolver com as crianças.

Para melhor compreender as especificidades da estratégia *MoE*, fazemos uma análise comparativa com outras metodologias e modelos pedagógicos, nomeadamente *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna, *High Scope* e Trabalho de Projeto.

No capítulo 2 apresenta-se o contexto da investigação e o planeamento da atividade *MoE* a realizar com crianças de quatro anos.

No terceiro e último capítulo apresentam-se os resultados obtidos com a aplicação do *MoE*. Este capítulo divide-se em três subcapítulos: métodos e técnicas desenvolvidas nas diferentes sessões do *MoE*, o desenvolvimento do currículo, ou seja, as áreas de conteúdo trabalhadas e desenvolvidas pelas crianças ao longo das sessões e, por último, uma análise ao papel da educadora na implementação do *MoE*.



PAULA  
**FRASSINETTI**

Neste relatório há ainda lugar para a apresentação das considerações finais que a autora considera relevantes bem como das propostas para investigação futura.



## Capítulo 1 – *Mantle of the Expert (MoE)*: historial, procedimentos e potencialidades

### 1.1 *Mantle of the Expert (MoE)*

O *Mantle of the Expert (MoE)* é uma metodologia de ensino já se encontra implementada em várias escolas do Reino Unido desde os anos de 1980. A sua divulgação em outros países tem vindo a ser feita mais recentemente, sendo pouco conhecida em Portugal. Trata-se de uma estratégia pedagógica criada por Dorothy Heathcote, (1926-2011). Esta professora de teatro e professora universitária além do *MoE* criou outras abordagens educativas revolucionárias. A estratégia *MoE* foi aplicada pela primeira vez por Dorothy Heathcote na Universidade de Newcastle, com os seus alunos e com professores (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017, p.5-6).

Para se desenhar uma intervenção educativa baseada na estratégia *MoE* devem ser primeiramente definidas pelo educador/professor as áreas do currículo que se querem trabalhar potenciando a abordagem interdisciplinar.

O *MoE* desenvolve-se a partir de um contexto ficcional que é decidido pelo professor no qual as crianças/alunos assumem responsabilidades, poder de influência e de tomada de decisões (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017, p.10). No âmbito do jogo dramático criado, num primeiro momento, as crianças/alunos desenvolvem pesquisas que levam objetivamente à exploração e ao desenvolvimento do currículo e que fazendo-os sentir especialistas em determinados assuntos, os fazem sentir capacitados para responder a uma encomenda que, num segundo momento lhes será feita.

No *MoE*, e por se tratar de um contexto ficcional, todos os intervenientes, educadores/professores e crianças/alunos, assumem funções ou cargos que não são reais, ou seja, assumem papéis. O jogo dramático criado é diferente do que se refere nas OCEPE, pois apresenta uma intencionalidade pedagógica no âmbito de um processo e integra todo o grupo. O jogo dramático no *MoE* possibilita a vivência de uma situação no decurso da qual se verifica a apresentação da proposta de uma encomenda por parte de um cliente a uma equipa de especialistas (crianças/alunos).

Cabe ao educador/professor orientar e apoiar a execução das tarefas, promovendo momentos de tensão que irão direcionar a curiosidade e a participação das crianças/alunos, procurando assim a resposta coletiva que satisfaça o pedido do cliente.

Esta estratégia é orientada através de questões feitas pelo educador/professor, possibilitando que as crianças/alunos aprendam e descubram em conjunto “de forma



interativa e proactiva, e significa maior implicação na sua própria aprendizagem, mais valorização do trabalho de equipa, melhoria das suas competências comunicacionais, numa clara promoção do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões” (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017, p.11)

Em suma, o *MoE* baseia-se no desenvolvimento de um jogo dramático no âmbito do qual os alunos de forma autónoma, mas sempre com a orientação do professor, trabalham para dar resposta à encomenda tendo sempre em conta o desenvolvimento do currículo (FIGURA 1).

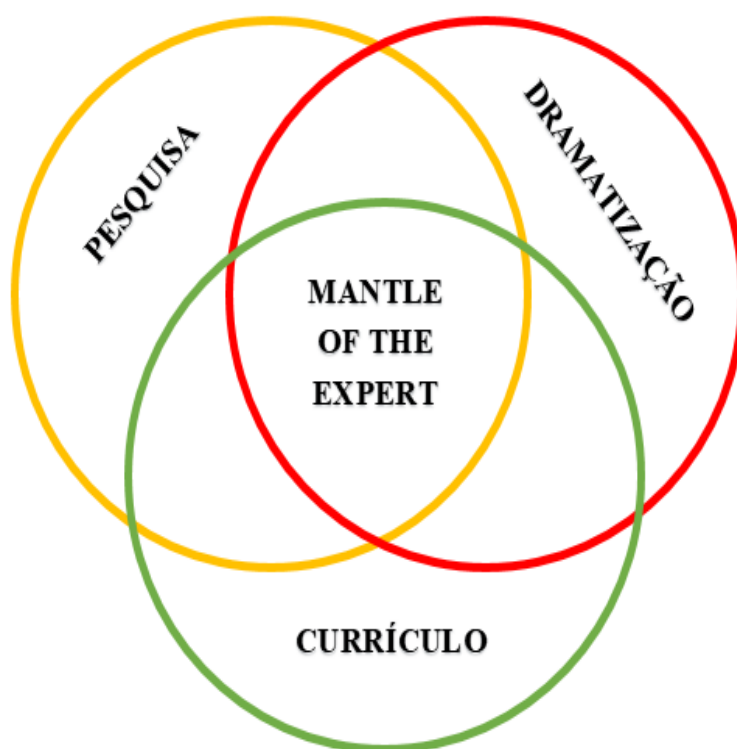


FIGURA 1 – Representação das estruturas pedagógicas do *Mantle of the Expert*

(Fonte: Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017).

Tal como referimos, a primeira etapa do *MoE* passa pela seleção das áreas do currículo a trabalhar. Decididas as áreas a trabalhar, é altura de iniciar a planificação da intervenção educativa que contempla várias dimensões, tais como: a planificação da pesquisa a realizar, definição do enquadramento do especialista, desenho das atividades a atribuir a cada interveniente, articulação dessas atividades com o currículo a





desenvolver e o ponto de partida da intervenção (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017, p.12). As etapas do procedimento a seguir vêm explanadas na informação que se segue (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017, pág.13):

- Procedimento:
  - Planear a pesquisa:
    - Planear os resultados das aprendizagens – consulta do currículo;
    - Eleger aspetos suscetíveis de interesse e envolvimento dos alunos;
    - Formular um conjunto de questões;
    - Estabelecer linhas de questionamento a serem desenvolvidas.
  - Planear o enquadramento do especialista:
    - Inventar um enredo;
    - Selecionar a equipa de especialistas;
    - Decidir qual o cliente;
    - Pensar outros papéis;
    - Definir a encomenda.
  - Planear as atividades e a sua articulação com o currículo
    - Atividades para concretizar a encomenda;
    - Tarefas a executar pela equipa de especialistas;
    - Atividades para desenvolvimento do contexto no qual se desenrola o enredo.
  - Desenvolver o contexto:
    - Outros pontos de vista.
  - Planificar o ponto de partida:
    - Planear a primeira sequência de passos.

A primeira etapa do *MoE* passa, assim, por escolher as áreas do currículo, definir os tópicos a trabalhar e a partir desta informação decidir o cliente e qual a encomenda (*West Midlands Mantle*). O pedido do cliente poderá ser feito em formato de e-mail,



vídeo, carta ou até mesmo presencialmente, no âmbito do jogo dramático definido. No decurso da implementação da estratégia *MoE* o educador/professor se assim o entender e achar necessário, poderá apresentar objetos, materiais ou ideias (sempre no âmbito do jogo dramático) de forma a orientar o trabalho em desenvolvimento pelas crianças/alunos em função do currículo (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, p.21).

Nesta estratégia pedagógica, e após a escolha das áreas do currículo, a criação do contexto ficcional é de grande importância pois é a partir dele que se desenrola todo o trabalho com as crianças/alunos. Por sua vez, no contexto ficcional criado assume grande importância a escolha do cliente, uma vez que é este quem apresenta a encomenda em torno da qual as crianças/alunos vão trabalhar e faz a avaliação do resultado final. Segundo Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro (2017, p.19 e 20), existem três níveis de exigência por parte do cliente:

- Baixo – neste nível a necessidade do cliente será apenas de ajuda pessoal, assistência ou informação. Exemplo: através de contos tradicionais, a mãe dos três porquinhos (cliente) encomenda à equipa de especialistas (arquitetos), o projeto de casas seguras para os seus filhos. O produto final passa por desenhar projetos de casas seguras.
- Médio – o cliente exige um pouco mais, pedindo um aconselhamento, orientação ou até mesmo uma garantia. Exemplo: no contexto da reconquista cristã, a sociedade de história (cliente), solicita a uma equipa de restauro a restauração e abertura ao público de um castelo. O produto final passa pela elaboração de um plano, pesquisa e desenvolvimento do centro de visitantes.
- Alto – como o nome indica, o cliente necessita de um trabalho mais elaborado. Exemplo: no contexto do antigo Egito, o museu nacional (cliente) pede a uma equipa de designers da exposição do museu a projeção de uma nova exposição. O produto final passa pela criação de uma exposição em sala de aula.

Já durante a implementação da estratégia *MoE*, é feita a escolha da entidade (pessoa ou empresa) que serve para ajudar a equipa de especialistas a organizarem-se, ou seja, é definido o papel atribuído às crianças. Esta decisão recai sobre as próprias



crianças/alunos. Além de as orientar, cabe ao educador/professor estimular o seu envolvimento e interesse na escolha da empresa e dar-lhes a entender que são parte ativa da seleção da mesma, mesmo sendo um contexto fictício (*West Midlands Mantle*).

As opções de escolha da empresa são vastas, dependendo da encomenda. Apresentam-se, de seguida, exemplos de áreas de especialidade possíveis, nomeadamente na categoria de serviços as áreas de especialidade – banco, hospital, correios, reciclagem, segurança, etc. –; na categoria de artes – teatro, galeria de arte, estilistas, escultores, etc. –; na categoria de serviços pessoais – serviços financeiros, acompanhamento e apoio, etc. Existem uma infinidade de categorias bem como das respetivas áreas de especialidade que podem ser escolhidas para o desenvolvimento do *MoE*.

Por ser um contexto fictício, segundo Allen, (s.d.), a linguagem por parte do educador/professor deverá ir ao encontro da situação, ou seja, tratar as crianças de acordo com o papel que estão a desempenhar e não como crianças para que a “ficção” não seja quebrada e elas sintam que o seu papel é de facto importante. Nesta fase é necessário estabelecer com o grupo um conjunto de regras a respeitar durante a implementação da estratégia pedagógica.

A partir daqui o educador/professor deverá deixar as crianças/alunos desenvolver o trabalho e estabelecer os diálogos que levem à distribuição e realização de tarefas entre todas elas. Depois das crianças definirem o funcionamento da empresa, da qual eles são os especialistas, e o que pretende o cliente, darão início à elaboração do produto final, o contributo de cada criança estará, diretamente ligado ao seu desenvolvimento ao nível das *soft skills*.

Depois de realizadas uma série de tarefas, chegar-se-á, finalmente, ao produto final. Este mesmo produto terá de ser apresentado ao cliente (ou seja, alguém que, no âmbito do jogo dramático definido pelo educador/professor assume esse papel ) através de, por exemplo, um vídeo, uma exposição, esculturas, pinturas, sites, questionários, etc., e os pais podem, eventualmente, ser convidados a participar nessa apresentação (Allen, (s.d.)). Nesta última etapa, será possível ter uma perceção das crianças/alunos que desenvolveram as *soft skills*, como a oralidade, capacidade de expressão e um maior à vontade perante o público.



## 1.2 O papel do educador/professor na estratégia *MoE*

Segundo Pereira (2014, p.10), o educador/professor tem um papel fundamental na aprendizagem das crianças, uma vez que este tem a responsabilidade pelas suas aprendizagens e educação. Deve também ajudar a que cada criança atinja os seus objetivos e ter consciência das necessidades de cada uma delas, percebendo o que cada uma sabe e apoiando o seu desenvolvimento e evolução.

Ao longo da implementação de um projeto *MoE* o educador/professor deixa de ter o papel central que lhe é mais habitual no ensino tradicional para assumir um outro, aparentemente mais secundário, a de moderador do desenvolvimento do projeto, orientando através do questionamento do trabalho das crianças/alunos, cativando os alunos menos participativos e moderando os alunos que creem dispor de toda a informação.

Ao implementar o *MoE*, o educador/professor tem a possibilidade de adotar diferentes registos, consoante “as intencionalidades subjacentes à proposta formativa ou aos momentos que a compõem” (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 1917, p.34). São vários os tipos de registo que um educador/professor pode assumir. Pode assumir o papel daquele que sabe e através da apresentação de uma solução para um problema pode interromper a atividade do grupo e, dessa fora, contribuir para a execução da tarefa a ser realizada pelas crianças/alunos. Pode assumir, também, um registo que leva o grupo a questionar e a pedir informações, ou ao invés pode deixar o grupo assumir o controlo, mas conduzindo-os sempre sem que eles percebam. Pode também apresentar ao grupo alternativas com implicações diferentes. Outro registo poderá ser o de ouvinte interessado, ou seja, o professor escuta o grupo e ajuda-o a descrever o que já sabe em relação ao projeto. Ainda outro registo poderá ser o de estar ao serviço do grupo, ajudando-o com as suas ideias. Por fim pode assumir um papel de contradição, em que confrontará o grupo com um ponto de vista distinto daquele a que o mesmo pensa estar correto” (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 1917, pp.34-35).

A preponderância do educador/professor no desenvolvimento do *MoE* é inversamente proporcional à preponderância do grupo pois, quanto mais liberdade e responsabilidade o professor/educador der às crianças menos poder tem, acabando por vezes, e em casos de excelente resposta por parte dos alunos, ser até desnecessária a sua participação (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 1917, p.39).



Em suma e como forma de apoio, apresenta-se a TABELA 1 que demonstra o posicionamento e o poder do professor/aluno.

**TABELA 1 - Modelo de poder e posicionamento professor/aluno**

(Fonte: Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017, p.39)

Poder das crianças		Poder de professor/educador	
Apenas obedece a ordens	Especifica tarefa individual. Como começar. Define “porquê”.		
Deve escolher como começar	Especifica tarefas individuais. Oferece opções sobre “como”. Especifica “quando”. Indica o “porquê”.		
Deve definir como iniciar e porquê	Especifica tarefa individual. Questiona “porquê”. Não sabe bem “como”. Sugere “quando”.		
Necessidade de partilhar tarefas, definindo como iniciar e como partilhar.	Especifica a tarefa: “quem”, “como” e “quando”.		
Seleciona a partir de alternativas, definindo como iniciar e como partilhar.	Sugere visões alternativas de tarefa. Especifica necessidades, não sabendo o “como”.		
Estabelece prioridades das alternativas (em grupos). Define a maneira mais eficiente de fazer a tarefa.	Questiona prioridades, não as sugerindo. Equaciona a melhor maneira de realização.		
Define o início das tarefas, a partir das necessidades, e estabelece as relações entre grupos.	Define a necessidade, mas não a tarefa. Não estabelece “quem”, “como” e “quando”.		
Seleciona prioridades, pelo que deve motivar para o problema.	Define o problema. Sugere necessidade de escolher prioridades. Não define prioridades.		
Deve estar preparado para propor conjeturas em situações.	Sugere existência de problemas. Pergunta o que é suscetível de acontecer.		
Semelhante ao anterior, mas incorporando também emoções e respondendo às necessidades do professor.	Sugere o que pode ser feito.		
Não são definidas tarefas, propósitos ou área de referência. O aluno deve pensar e optar numa situação totalmente aberta.	Questiona se é provável existir algum contratempo.		
Tem toda a responsabilidade do trabalho.	Não está certo do que deve ser feito de seguida.		



### 1.3 A interdisciplinaridade, as *soft skills* e o *MoE*

A abordagem do MoE, permite o desenvolvimento das várias áreas do currículo, tornando-se por isso, uma metodologia de trabalho interdisciplinar. Além disso, promove o desenvolvimento de competências fora das áreas do currículo, denominadas de *soft skills*.

#### 1.3.1 A interdisciplinaridade no *Mantle of the Expert (MoE)*

Embora se fale de interdisciplinaridade e da sua importância na educação há várias décadas, não há uma perspetiva consensual sobre a sua definição.

Segundo Pombo, Guimarães & Levy (1993, p.16), a interdisciplinaridade apresenta-se como prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, a interligação e articulação de domínios que supostamente estão afastados. Segundo os mesmos autores (1993, p.31), a interdisciplinaridade não é um “conteúdo”, mas sim uma denominação para o cruzamento de saberes cujos limites não são estáticos e que podem sugerir passagens, confluências e divergências, fronteiras e diálogos.

A interdisciplinaridade, para Gadotti (2000, p.222), assenta em alguns princípios, tais como, noção de tempo, o aluno não tem um tempo definido para aprender, ou seja, “a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio no qual não haveria mais fronteiras entre as disciplinas.” (Gadotti 2000, p.222).

Segundo Pombo et al (1993, p.36 e 37), existem diferentes graus de interação, nomeadamente a pluridisciplinaridade onde a interação entre as disciplinas é mínima e cada professor apenas coordena o trabalho efetuado na sua disciplina com o seu homólogo.

No extremo oposto, encontramos a transdisciplinaridade, que se caracteriza pela integração máxima provocada pelo elevado grau de interação disciplinar alcançado, levando a um estado de fusão dos diversos campos disciplinares. Como é perceptível, a interdisciplinaridade encontra-se no meio destes dois graus de interação (FIGURA 2), caracterizando-se pela combinação dos diferentes saberes, ou seja, é um estágio que não é nem a simples coordenação nem o estado de fusão.

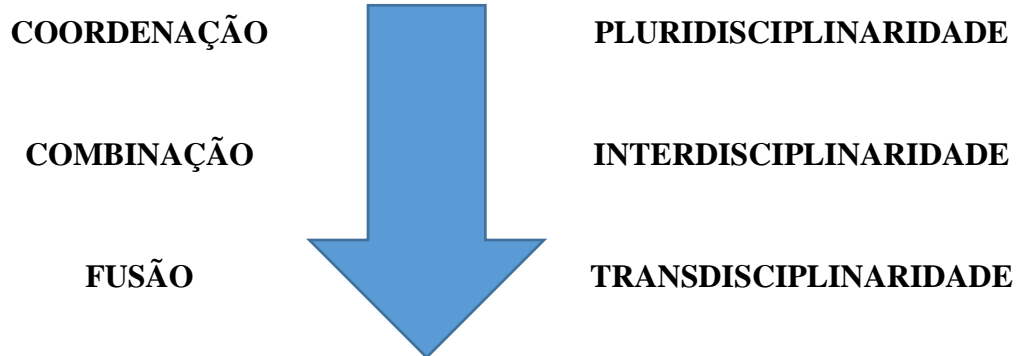


FIGURA 2- Graus de interação entre diferentes disciplinas

(Fonte: Pombo, Guimarães & Levy, 1993, pág.37).

Pombo et al (1993, p.31) defendem que para uma melhor compreensão das disciplinas e para o desenvolvimento de uma mentalidade aberta é importante que os professores assumam um trabalho interdisciplinar e isso levará a que problemas comuns sejam resolvidos ou minorados através da decisão de tarefas e exploração de modalidades de comunicação (exercitando processos metacomunicativos). Para isso, e segundo Gadotti (2000, p.222), a metodologia do trabalho interdisciplinar pressupõe “integração de conteúdos; passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente).”

O planeamento de uma atividade *MoE* é necessariamente interdisciplinar. Compete ao educador/professor, construí-la de modo a que as atividades se desenvolvam integrando várias áreas do saber.

### **1.3.2– As *soft skills* no *Mantle of the Expert (MoE)***

A implementação da estratégia *MoE* contribui para o desenvolvimento das *soft skills*, que são capacidades que, segundo Santos et al (2009), não estão associadas a conhecimentos técnicos ou tecnológicos. Exemplos disso são a gestão de conflitos, perseverança, capacidade de resolução de problemas, assertividade, entre outros. Estas mesmas capacidades permitem que se desenvolvam competências que possibilitem a



resolução de variados desafios/problemas. A estas capacidades dá-se a designação de *soft skills* que têm uma maior preponderância quando adquiridas nos primeiros anos de vida (Gaspar, 2017, p.92).

Apostar em fomentar estas capacidades na primeira infância trará, a médio e a longo prazo, um melhor desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais (Gaspar, 2017, p.92). Segundo o mesmo autor, quanto mais a criança desenvolver estas capacidades mais beneficiará de futuras intervenções, formais ou informais.

Na estratégia pedagógica *MoE*, as crianças/alunos, no âmbito de um jogo dramático, são desafiadas a responder a uma problemática, desenvolvendo capacidades como oralidade, argumentação e um maior à vontade perante os outros.



## 1.4 O Currículo

A educação pré-escolar é considerada por Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.5) como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Por este motivo, a educação segue uma lógica de aprofundamento continuado, ou seja, em todas as fases da vida existe um processo de aprendizagem. (Costa, 2016, p.4). Nesta perspectiva, a educação pré-escolar é crucial para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais para o futuro, bem como de atitudes e valores que acompanharão a criança ao longo de toda a sua vida. Este nível de ensino não pode ser descurado, pois sendo o ponto de partida para os restantes níveis de aprendizagem, tem de ser considerado de máxima importância.

No jardim de infância, as crianças planificam o dia, integram as suas vivências nas aprendizagens, gerem projetos, experimentam, circulam entre atividades e desenvolvem competências de nível mais elevado através da criação e da comunicação (Costa, 2016, p.4). Para que todos os pressupostos sejam atingidos, este nível educativo tem como base um currículo baseado nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE) que

se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. (Costa, 2016, p.4)

São três as secções em que se baseia a organização das OCEPE: Enquadramento Geral, Continuidade Educativa e Transições e ainda as Áreas de Conteúdo.

De seguida será feita uma breve descrição das duas primeiras secções (Enquadramento Geral e Continuidade Educativa e Transições) dando-se mais ênfase à terceira, a das Áreas de Conteúdo. Na FIGURA 3 é apresentado um esquema síntese da organização das OCEPE e de como as várias secções estão interligadas.

## Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

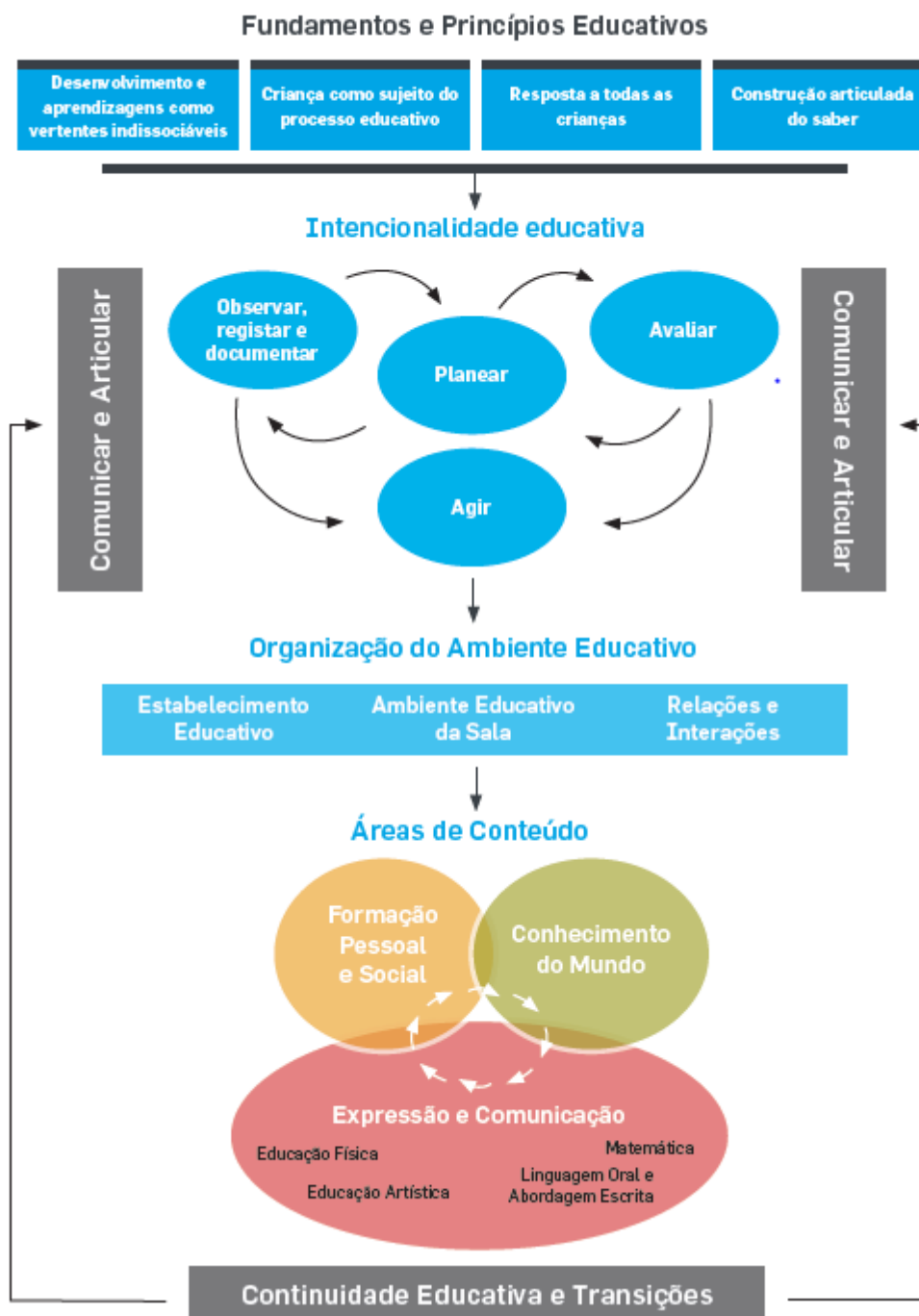


FIGURA 3 – Organização das *OCEPE* (Fonte: *OCPE*, 2016, p. 7.)



### ▪ **Enquadramento Geral:**

Esta secção, fundamentos e princípios da pedagogia para a infância engloba três temas chave que são: intencionalidade educativa e organização do ambiente educativo e áreas de conteúdo (FIG. 3).

Acerca dos Fundamentos e princípios da pedagogia – pode-se resumir o mesmo como sendo “uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem”, onde se denotam qualidades relacionais que defendem que cuidar e educar estão diretamente associados. (Silva et al, 2016, p.5).

Sobre a primeira temática – Intencionalidade educativa – Silva et al. (2016, p. 5) defendem que se baseia na construção e gestão do currículo, ou seja, é preponderante que o educador, através de um ciclo interativo, baseado na observação, planeamento, ação e avaliação, decida a finalidade das suas práticas pedagógicas. É de máxima importância, o educador compreender o contexto social em que está inserido, bem como adaptar-se às particularidades de cada criança e do grupo.

Sobre a segunda temática – Organização do ambiente educativo – foca-se, como o próprio nome indica, num ambiente organizado, para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorra num contexto facilitador baseado em relações entre os diferentes intervenientes.

Por fim, sobre as áreas de conteúdo, faremos uma abordagem mais pormenorizada.

### ▪ **Áreas de Conteúdo**

As OCEPE contemplam diversas Áreas de Conteúdo fundamentais ao desenvolvimento da criança, sendo elas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo (FIG.4).

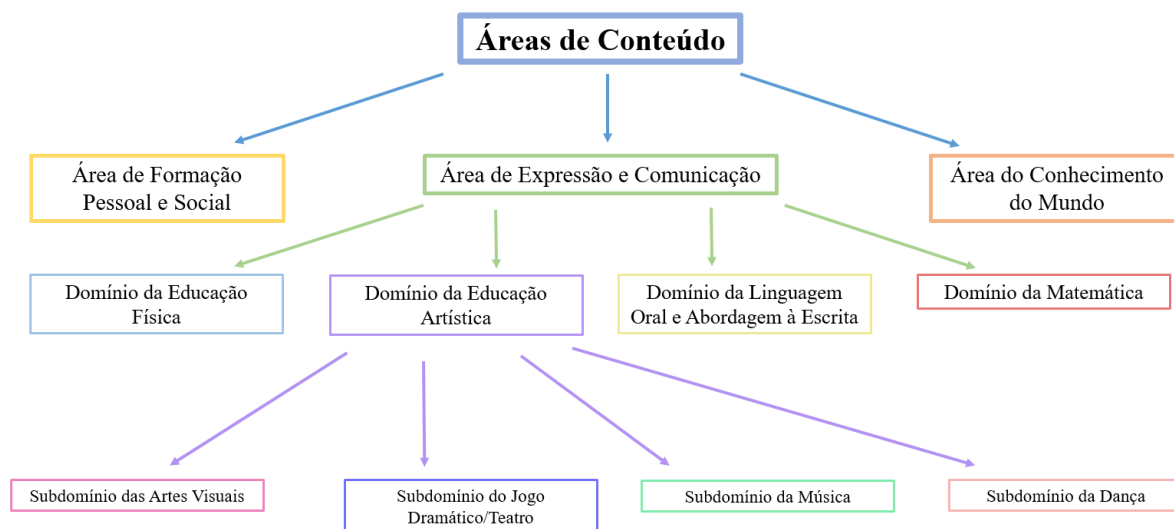


Figura 4 - Áreas de Conteúdo, Domínios e Subdomínios nas OCEPE – esquema

A área de formação pessoal e social define-se como sendo transversal, pois incide no desenvolvimento de valores, disposições e atitudes, que são independentes do currículo e que estão presentes em todo e qualquer trabalho educativo realizado no jardim-de-infância (Silva et al, 2016, p.6).

A área de expressão e comunicação baseia-se em quatro domínios distintos: domínio da educação física (baseado no desenvolvimento das capacidades motoras); domínio da educação artística (a criança pode exprimir-se, comunicar, representar e compreender o mundo através de manifestações artísticas); domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (com foco no desenvolvimento da oralidade que permite à criança um desenvolvimento progressivo da comunicação e expressão e ainda o início do desenvolvimento da escrita, crucial na educação pré-escolar); domínio da matemática (sustentado na construção de conceitos matemáticos e relação entre eles que serão essenciais na estruturação do pensamento tanto para a vida do dia a dia como para aprendizagens futuras).

Esta área não é considerada transversal, mas sim uma área básica pois engloba diferentes formas de linguagem imprescindíveis na interação da criança com os outros, bem como na representação do mundo (Silva et al, 2016, p.6).

A última área a apresentar é designada por área do conhecimento do mundo. Resumidamente explicando, esta área está intimamente ligada à curiosidade das crianças



de saberem o porquê das “coisas” que fará com que as mesmas compreendam, conheçam e representem melhor o mundo que as rodeia (Silva et al, 2016, p.6).

▪ **Continuidade Educativa e Transições:**

Um das primeiras transições pela qual a grande maioria das crianças passa é a entrada na creche ou jardim-de-infância, fazendo com que as mesmas saiam do ambiente familiar, considerado até aqui, a sua zona de conforto (Silva et al, 2016, p.97).

Estas mudanças de ambientes sociais (transições) obrigam a um ajustamento de comportamentos devido às interações, relações e atividades serem distintas daquelas a que as crianças estavam familiarizadas. Se esta transição for realizada de forma adequada, ou seja, apoiada e ajustada aos saberes que a criança já possui é possível dar uma continuidade às aprendizagens da mesma, levando a que as transições sejam vividas de forma positiva.

Sumariamente, esta fase do pré-escolar caracteriza-se genericamente por duas transições chave: a do meio familiar para a creche ou jardim-de-infância e deste para a escolaridade obrigatória. Por esse motivo o educador deve assegurar continuidade entre as fases e apoiar essas mesmas transições, sem nunca antecipar processos e estratégias de aprendizagem características da fase seguinte.



## **1.5 *Mantle of the Expert (MoE)* – análise comparativa com outras metodologias de trabalho em Educação Pré-Escolar**

É importante referir que na educação pré-escolar existem vários modelos e metodologias de trabalho que podem ser implementadas. A escolha desses modelos ou metodologia dependerá dos valores da própria instituição, daquilo em que o próprio professor/educador acredita e/ou das características do grupo.

Por forma a perceber as diferenças e semelhanças entre a estratégia *MoE* e outras implementados em Portugal, irão ser apresentadas, de forma sintetizada, os pressupostos e características, dos seguintes modelos: *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna *High Scope* e Metodologia de Trabalho de Projeto. No final deste ponto será feita uma análise comparativa entre todos estes modelos sistematizada na TABELA 2.

### ▪ ***Reggio Emilia***

Este modelo foi desenvolvido por Loris Malaguzzi, que defende que as crianças são seres idóneos com criatividade e muitas outras potencialidades e que produzem o seu próprio conhecimento, ou seja, através de experiências vividas no quotidiano, a criança vai dando significados às mesmas de forma autónoma (Lino, 1996, citado por Pereira, A., 2014, p.16).

Segundo Pereira (2014, p.17), um dos princípios deste modelo é o do trabalho cooperativo entre a família e o educador/professor para uma maior e melhor aprendizagem das crianças, havendo partilha de ideias e divisão de tarefas. Este trabalho cooperativo é fundamental para o desenvolvimento da criança.

*Reggio Emilia* desenvolve nas crianças as suas capacidades de observação, de colocação de questões, de dialogar, de negociar e de desenvolver o seu espírito crítico.

### ▪ **Movimento da Escola Moderna**

Com base numa formação democrática, onde todos são respeitados e ouvidos, no Movimento da Escola Moderna, as crianças são também responsáveis pelas suas aprendizagens, ou seja, possuem a responsabilidade de, em conjunto com os professores, planearem as atividades curriculares e entreajudarem-se nessas mesmas atividades, participando na sua própria avaliação e na avaliação coletiva.



Em contexto de sala os educadores e as crianças planeiam todos os dias as atividades a realizar ao longo do dia. Há ainda espaço para novas experiências, trocas de ideias e para a realização de atividades propostas pelas crianças e de assembleias semanais, que servem para avaliarem o que fizeram.

Este modelo permite às crianças um trabalho autónomo, não estando sempre dependentes do educador, aumentando assim o seu compromisso e responsabilidade (Pereira, 2014, p.22-23).

- ***Hight Scope***

Segundo Gomes (2014, p.57) o modelo *High Scope* baseia-se no desenvolvimento natural das crianças pois valoriza a aprendizagem pela ação incluindo os fatores sociais, intelectuais e emocionais. Neste modelo os educadores criam as áreas de interesse e apoiam as crianças em cada uma destas áreas, despoletando, em cada uma delas, a vontade de realizar novas experiências além de as ajudar a aprender a fazer escolhas e a resolver problemas sempre com o intuito de as crianças escolher atividades que desenvolvam capacidades intelectuais, sociais e físicas, se possível, em simultâneo. Os educadores ajudam também as crianças no planeamento e realização das atividades mantendo uma rotina diária no ambiente de aprendizagem, ajudando-as a refletir.

O modelo *Hight Scope* tem como objetivos contribuir para o desenvolvimento das crianças em várias vertentes, nomeadamente a serem autónomas e terem capacidade de tomar decisões, a serem criativas, a serem responsáveis na relação com os outros, a expressarem o que sentem e pensam, a serem independentes, entre outros. O papel do educador passa por levar as crianças a trocar ideias e experiências entre si e a desenvolver a sua capacidade de expressão oral. Este modelo trabalha várias áreas do desenvolvimento das crianças, particularmente a da linguagem, da iniciativa, das relações pessoais, da representação recreativa, da música, do movimento, espaço e tempo e ainda a da matemática, da classificação e da seriação (Gomes, 2014, p.73).



## ▪ Trabalho de Projeto

Esta metodologia foca-se no interesse das crianças, pois é devido à sua motivação e à sua curiosidade que surge o tema do projeto de sala.

Após o surgir do tema do projeto, a sua implementação fará com que o sentido de partilha, de investigação, de espírito crítico, de formulação de hipóteses, de levantamento de questões, de planificação das atividades e de avaliação do processo e do resultado se desenvolvam na criança, fortalecendo assim a sua capacidade de resolução de problemas.

O papel do educador nesta metodologia é importante pois é ele quem terá de incentivar as crianças a interagir entre si, com os objetos e o ambiente para lhes atribuir um significado. O seu sucesso está diretamente ligado ao número de aprendizagens significativas que consiga transmitir ao grupo de crianças, partindo sempre de temas que sejam do seu interesse, envolvendo também no processo a restante equipa educativa, as famílias e a comunidade educativa.

Apresentados e explicitados todos os modelos e metodologias pedagógicos, construímos uma tabela-síntese (TABELA 2), a partir da qual se pode afirmar que a vertente diferenciadora e inovadora do *MoE* é o jogo dramático e o contexto fictícia criados pelo educador e que permite transferir a responsabilidade do desenvolvimento do trabalho e do desenvolvimento das capacidades das crianças para as próprias crianças. Apesar de a autonomia, responsabilidade, iniciativa, espírito crítico, trabalho de grupo, entre outros, serem *soft skills* desenvolvidas também nos outros modelos e metodologias pedagógicos, no *MoE* potencializa-se muito mais essas características pois as crianças assumem, ainda que ficcionalmente, as funções de uma equipa de especialistas em determinada área, passando a agir como tal para desenvolver as suas tarefas, enquanto nos outros modelos as crianças continuam a ser o que são – crianças. Apesar de se tratar de um contexto fictício, na estratégia *MoE* a envolvência das crianças no trabalho é muito grande, na procura de dar a melhor resposta, possível ao pedido do cliente.

Por sua vez, o desenvolvimento das *soft skills* nos outros modelos e metodologias pedagógicas não é um objetivo essencial como acontece no *MoE*.



**TABELA 2 – Tabela-síntese dos modelos e metodologias pedagógicas**

	<b>Movimento Escola Moderna</b>	<i>High-Scope</i>	<i>Reggio Emilia</i>	<b>Trabalho de Projeto</b>	<i>MoE</i>
<b>Papel do Educador</b>	<p>- Promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade (Folque, 2006, p.11);</p>	<p>- Gestor de ideias e proporcionador de experiências significativas, ajudando a criança a refletir sobre essas mesmas experiências;</p> <p>- Planificar a organização da sala de atividades em diferentes áreas de interesse, integrar as atividades das crianças e fazer a mediação das aprendizagens encorajando a criança a envolver-se em experiências-chave (Sintra, 2018, p.20 e 21);</p>	<p>- Promoção da aprendizagem das crianças nos domínios cognitivo, social, físico e afetivo;</p> <p>- Gestão de sala de aula, preparação do ambiente;</p> <p>- Incentivo e orientação;</p> <p>- Comunicação com os envolvidos com a escola (Marafon &amp; Menezes, p. 5997);</p>	<p>- Incentivar as crianças a interagirem com as pessoas, com os objetos, com o ambiente e com as formas para que estas tenham um significado para as crianças;</p> <p>- Mediador e provocador de aprendizagens para estimular o seu grupo de crianças;</p> <p>- Proporcionar à criança o maior número de aprendizagens significativas possíveis, partindo sempre do interesse e necessidade da criança (Pereira, 2014, p.18);</p>	<p>- Mediador de todo o processo de aprendizagem Construir e gerir o currículo, estabelecendo os objetivos que pretende que sejam atingidos (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa e Monteiro, 2017);</p> <p>- Desenvolver um contexto ficcional</p>

<b>Foco e objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciação às práticas democráticas;</li> <li>- As áreas das salas sejam o mais aproximado da realidade adulta, utilizando materiais autênticos e não modelos em miniatura; (Ferreira, 2014, p.42);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar situações pedagógicas do dia-a-dia indispensáveis para o desenvolvimento da criança na vida em grupo;</li> <li>- O currículo <i>High-Scope</i> deve dar importância ao planejamento da estrutura da educação pré-escolar e à seleção de materiais apropriados (Ferreira, 2014, pp.38-39);</li> <li>- Aprendizagem pela ação;</li> <li>- Interação Adulto-Criança;</li> <li>- Ambiente de Aprendizagem (todo o ambiente é planejado pelo educador);</li> <li>- Rotina Diária (o educador, em conjunto com a criança, planeia a rotina para que esta permita o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa (Sintra, 2018, p. 21).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não tem um currículo definido;</li> <li>- A cada ano são definidos projetos a curto e longo prazo que servem para estruturação do trabalho, mas que podem ser modificados conforme a necessidade, tanto pelos professores como pelas crianças;</li> <li>- As crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões, fazerem suas próprias escolhas, cooperarem umas com as outras para realizar o trabalho;</li> <li>- Permitem às crianças explorarem suas linguagens através da arte, pintura, música, pesquisas,</li> <li>- As crianças usam os seus próprios desenhos para trabalhos adicionais, como murais, esculturas, modelagem, etc. suas atividades não são apenas produtos decorativos (Marafon &amp; Menezes, p. 6003).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centra-se num processo de ensino-aprendizagem onde o interesse das crianças é o cerne da questão;</li> <li>- Autonomia e participação da criança de forma ativa nas suas aprendizagens;</li> <li>- É um grupo cooperativo, pois as crianças trabalham em grupos com o educador e com a família para juntos solucionarem toda a problemática que pretendem ver concluída (Pereira, 2014, p.19);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interligação entre a dramatização, aplicada em todos os momentos desta metodologia e a pesquisa de informação para dar resposta às necessidades, o que levará ao desenvolvimento do currículo;</li> <li>- Desenvolve-se a partir de um contexto ficcional que é decidido pelo professor e onde os alunos assumem responsabilidades, poder de influência e tomada de decisões;</li> <li>- Os alunos tornam-se numa equipa de especialistas e têm como objetivo satisfazer uma encomenda que lhes foi feita por um cliente.</li> </ul>
-------------------------	--	--	---	--	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Organização do Espaço</b></p>	<p>- Conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala, e de uma área central polivalente para o trabalho coletivo;</p> <p>- As áreas são: um espaço para a biblioteca e documentação, uma oficina de escrita e reprodução, um espaço de laboratório de ciências e experiências, um espaço de carpintaria e construções, um espaço de atividades plásticas e expressões artísticas e um espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta” (Ferreira, 2014, p.41).</p>	<p>- As salas de atividade são organizadas segundo áreas diferenciadas que permitem diferentes aprendizagens curriculares;</p> <p>- A forma como a sala é organizada não deve ser fixa, mas sim reorganizada consoante as aprendizagens diárias das crianças (Ferreira, 2014, p.39).</p>	<p>- Os trabalhos realizados pelas crianças são expostos em todos os cantos da escola e ajudam a moldar o espaço;</p> <p>- As salas estão organizadas por áreas separadas por divisórias baixas;</p> <p>- Em cada sala existem caixas individuais para guardar os objetos pessoais das crianças identificadas com um símbolo associado a cada uma delas, permitindo-lhes ter uma maior autonomia;</p> <p>- Em todas as escolas existem espaços comuns: o atelier, a biblioteca, o arquivo, a sala de música, o refeitório, a cozinha, casas de banho e a piazza;</p> <p>- Cores neutras das paredes e mobiliário, nas enormes janelas, nas paredes de vidro que separam alguns espaços, no mobiliário construído pelos pais e educadores e nos espelhos que permitem as crianças brincar com a sua própria imagem (Ferreira, 2014, p.40).</p>	<p>- Composto por várias aéreas que podem ser alteradas consoante o projeto vivido em sala.</p>	<p>- Espaço não definido, ou seja, dependendo do contexto/jogo dramático/ encomenda, a necessidade de espaço, dentro do espaço da sala, será variável.</p>
---	---	--	---	---	--

## Capítulo 2 – Metodologia

Este capítulo irá debruçar-se sobre o contexto da investigação, mais concretamente apresentando o contexto organizacional e a caracterização do grupo de crianças, bem como o projeto desenvolvido ao longo do ano com o referido grupo, cujo tema constituiu, intencionalmente, o ponto de partida para a construção da experiência *MoE*.

### 2.1. Contexto da Investigação

#### 2.1.1 Contexto organizacional e caracterização do grupo de crianças

A instituição onde se desenvolveu esta estratégia pedagógica é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo que abrange a área metropolitana do Porto (Regulamento Interno, 2018-2019, p. 1). A implementação da estratégia *MoE* foi bem aceite, por se tratar de uma instituição aberta a novas propostas, não colocando entraves às mesmas e dando liberdade para o seu desenvolvimento.

O grupo é constituído por crianças de 4 anos, num total de 17 crianças.

Nesta faixa etária, considerada como a segunda infância, privilegia-se o desenvolvimento das capacidades cognitivas, físicas e psicossociais, que segundo Diamond (2007) (citado por Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 9) estão interligadas. A criança procura conhecer-se e “explorar” o mundo, despoletando as suas capacidades físicas e mentais bem como desenvolver a sua personalidade e relacionamentos mais complexos. (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.247).

O desenvolvimento físico, segundo Papalia, Olds & Feldman (2009, p.10), caracteriza-se, nesta faixa etária, pelo crescimento do corpo e do cérebro e pelo desenvolvimento das capacidades a nível sensorial e motor além de, e na maioria dos casos, existir um fortalecimento da saúde.

Exemplo é o grupo de crianças em questão. Tratando-se de um grupo bastante enérgico e ativo, não consegue estar muito tempo parado no mesmo lugar e demonstra gosto em realizar atividades de grande motricidade, sendo, por isso, importante a realização de aulas de educação física todas as semanas. Todas as crianças, com mais ou menos dificuldade, detêm aquisições motoras básicas como andar, saltar ou manipular objetos, ao nível da motricidade fina, especialmente ao nível do desenho e da pintura. A



maioria das crianças está bem desenvolvidas para a faixa etária em questão. No geral, as crianças já conseguem pegar e segurar corretamente na tesoura. Também é possível perceber que a maioria consegue recortar, apesar de algumas crianças não acompanharem, ainda, esse progresso.

É notório o uso da mão dominante na realização de algumas atividades, o que “reflete a predominância de um hemisfério do cérebro” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.265). É possível observar ainda, na motricidade fina, que todas as crianças encaixam bem as peças dos *puzzles*, constroem torres, comboios, entre outros, com legos. Contudo, são ainda muitas as crianças que demonstram dificuldades em fechar os casacos, desapertar ou apertar os botões das batas bem como em atar ou desatar os cordões dos sapatos, recorrendo à ajuda do adulto.

No que respeita à alimentação, todo o grupo come de garfo e faca, sentindo, no entanto, ainda alguma dificuldade em usar a faca para cortar (Projeto Curricular sala 4 anos, 2018-2019, p.15-16).

Outra das capacidades que se fortalecem nesta faixa etária, o desenvolvimento cognitivo, define-se pelas evoluções das áreas de “aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamentos, raciocínio moral e criatividade” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.10). Como referido anteriormente, para que estas capacidades se desenvolvam é necessário que as capacidades físicas acompanhem este desenvolvimento.

O grupo em causa, a nível do desenvolvimento cognitivo, caracteriza-se por estar muito evoluído a nível linguístico, uma vez que se exprimem com bastante facilidade com os adultos e com os colegas. Apenas uma criança da sala está mais atrasada no que respeita à comunicação, consegue compreender o que lhe é dito, mas comunica de uma maneira que, às vezes, não é fácil de entender.

Têm uma intervenção ativa nas atividades que são realizadas – o grupo pensa, reflete e concentra-se no tema que se está a discutir. Conseguem dar ideias novas, justificando-as, através de um discurso bastante elaborado formando frases complexas e concretizando-as. São crianças dinâmicas, ativas e cooperantes. É também possível verificar que o grupo manifesta uma fácil memorização das letras das canções e das histórias, facilmente conseguem entoar as canções aprendendo e recontando histórias ouvidas.

No que diz respeito ao conhecimento das letras, algumas das crianças já são capazes de escrever o seu nome sem qualquer tipo de ajuda, outras copiam-no através da



identificação que têm no estojo e existem crianças que identificam o nome dos colegas pela primeira letra. Este é um grupo que demonstra muita vontade de aprender, de fazer e experimentar coisas novas, sentindo-se, no entanto a necessidade de, por vezes, estimular um pouco mais alguns para uma melhor prestação na realização das atividades (Projeto Curricular de grupo 4 anos, 2018-2019, p.13).

Por último, apresenta-se o desenvolvimento psicossocial, uma vez mais associado aos outros dois tipos de desenvolvimento, que se determina pela mudança e/ou estabilidade na personalidade, pelas emoções e ainda pelas relações sociais (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.10).

Neste grupo, o desenvolvimento psicossocial é perceptível pois as crianças tanto gostam de brincar umas com as outras como de brincar sozinhas.

É também notório que a maioria aceita as diferentes opiniões dos seus colegas, gostam de participar e ajudar em todas as atividades que são realizadas. É um grupo que gosta da participação dos adultos nas suas brincadeiras, de atenção, de carinho, sendo também muito carinhosos e afetivos.

Por vezes, em grande grupo, durante a apresentação de uma atividade, nem sempre esperam pela sua vez de participar. As relações criadas entre as crianças-criança e criança-adulto presentes na sala são bastante afetivas e positivas, proporcionando-lhes um clima agradável, afável e estimulante (Projeto Curricular de grupo 4 anos, 2018-2019, p.16-17).

### **2.1.2 Trabalho de Projeto em desenvolvimento na sala**

Antes da implementação do *MoE*, o grupo já se debruçava sobre o tema dos animais e continentes na vertente de Trabalho de Projeto. No âmbito desta metodologia, o grupo trabalhou o tema dos continentes, começando por uma introdução aos continentes existentes no planeta Terra, bem como a alguns dos animais existentes em cada um deles. Esta parte do projeto desenvolveu-se ao longo de várias semanas, inteiramente na sala, sendo que o último continente trabalhado, a Austrália, contou com a participação dos pais através de uma pesquisa sobre os animais.

A aplicação desta metodologia teve por base planeamentos de atividades realizados pela educadora e pela estagiária, trabalhando as crianças sob a sua orientação.



## 2.2 A construção do projeto *MoE*

A investigação será desenvolvida em contexto de jardim de infância, mais especificamente com o grupo dos quatro anos. Após esta primeira planificação dar-se-á início à implementação do *MoE* registando-se em fotografia todas as sessões e, no final de cada uma delas será elaborada uma narrativa, que, posteriormente, serão utilizadas na análise de resultados.

A primeira etapa para a implementação do *MoE* será a elaboração de uma planificação, que irá ao encontro do tema que está a ser trabalhado na sala no âmbito da metodologia de trabalho de projeto: os animais dos diferentes continentes. Tal irá acontecer porque o grupo desde o início do projeto demonstrou interesse em aprofundar o seu conhecimento acerca dos animais. O foco da aplicação do *MoE* serão, assim, os animais e as suas características relacionando-os com os continentes de onde são originários.

A planificação do *MoE* terá em conta as várias etapas de aplicação desta estratégia (TABELA 3). Iniciar-se-á pelo planeamento dos resultados das aprendizagens a partir do currículo (as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE) e pela definição das linhas de questionamento a desenvolver. De seguida será planeado o enquadramento dos especialistas e construído o enredo, no âmbito do qual se define a equipa de especialistas, o cliente e a encomenda. Para criar uma maior empatia com as crianças, a encomenda poderá ser um pedido pessoal pois não sendo uma simples ordem de trabalho de uma qualquer empresa, fará com que as crianças se sintam mais envolvidas na execução do produto final.

Seguidamente serão planeadas atividades que se enquadrem no âmbito curricular do grupo dos quatro anos e que se espera venham a ser desenvolvidas pelas crianças orientadas, sempre que necessário, pelo educador através de perguntas orientadoras. Por último, será planificado o ponto de partida, ou seja, a situação que, junto do grupo das crianças, irá dar início à aplicação do *MoE*.



**TABELA 3 – Planificação da estratégia *MoE***

Procedimento	Exemplo
<b>Planear a Pesquisa</b>	
Planear os resultados das aprendizagens a partir do currículo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ser capaz de fazer escolhas e tomar decisões (AFPS);</li><li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem (AFPS);</li> <li>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de produções plásticas (AEC);</li><li>- Desenvolver a motricidade (AEC);</li><li>- Compreender mensagens orais (A.E.C.);</li><li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (AEC);</li><li>- Usar a leitura com diferentes funcionalidades nas atividades (AEC);</li><li>- Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas (AEC);</li><li>- Identificar quantidades através de contagens e símbolos (AEC);</li> <li>- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica, questionando, recolhendo e organizando as informações (ACM);</li><li>- Conhecer e respeitar a diversidade cultural (ACM);</li><li>- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos (ACM)</li></ul>





Eleger aspetos suscetíveis de interessar e envolver	- Animais;
Desenvolver uma ou várias problemáticas	- Revestimento; - Alimentação; - Habitat dos animais
<b>Planear o enquadramento do especialista</b>	
Inventar o enredo	- Após uma visita à exposição da Joana Vasconcelos em Serralves e de conversas e pesquisas, para as crianças se sentirem verdadeiros peritos sobre exposições, surgirá uma carta da diretora da instituição com a encomenda
Selecionar a equipa de especialistas	- Peritos em Exposições
Escolher um cliente	- Diretora da Instituição
Conceber a encomenda	- Exposição na sala dos 4 anos sobre os animais dos diferentes continentes, o seu habitat, alimentação e revestimento
<b>Planear atividades &amp; articulação curricular</b>	
Atividades para a execução da encomenda	- Ida a uma exposição
Atividades para a equipa de peritos	- Pesquisa; - Seleção dos animais por continente; - Atribuição de um continente às diferentes áreas da sala; - Escolha dos diferentes recursos a utilizar na exposição (fotografia, modelagem, recorte, desenho, pintura, construção)
Atividades para desenvolvimento do contexto	- Visita a uma exposição de Joana Vasconcelos; - Apresentação da carta enviada pelo cliente
<b>Planificar o ponto de partida</b>	



Planear a primeira sequência de passos

- Visita a Serralves (exposição Joana Vasconcelos);
- Conversa sobre a exposição e como se pode fazer uma

Após a elaboração desta planificação, será iniciada a implementação do *MoE*. Esta fase da investigação será a mais longa. Ao longo de cerca de três meses, através da observação direta será possível perceber e avaliar o desenvolvimento das capacidades do grupo durante a aplicação da estratégia *MoE*.

## Capítulo 3 – Análise de Resultados

Neste capítulo será feita uma análise dos resultados obtidos com a implementação do *MoE* no desenvolvimento do currículo com as crianças, bem como com a experiência adquirida por mim enquanto educadora estagiária na aplicação do mesmo.

### 3.1 – *Mantle of the Expert (MoE)* – a implementação

A análise de resultados da implementação do *MoE* na sala dos quatro anos, baseia-se nas narrativas por mim realizadas no final de cada uma das sessões realizadas (ANEXO 1 a 17) e dos registos fotográficos.

Apresentar-se-á seguidamente, de forma sintetizada, o trabalho a desenvolver em cada uma das 17 sessões realizadas. As mesmas terão a numeração correspondente e os aspetos mais relevantes.

Na primeira sessão foi dado o mote para a iniciação, ou seja, falou-se em grande grupo sobre a exposição de Joana Vasconcelos que as crianças visitaram juntamente com a educadora e a estagiária, o que tinha e o espaço onde estava montada. Seguidamente foi sugerido um tema para uma exposição e o grupo foi questionado sobre o possível local para a exposição, materiais a utilizar, se a deveria ou não exposição ter um guia.

Na segunda sessão foi feita a apresentação da encomenda por parte do cliente. Através de uma carta este solicitava ao grupo que organizassem uma exposição de animais na instituição escolhendo os animais que achassem mais interessantes, por cada um dos continentes, que executassem os animais nos materiais que entendessem, o local para realizar a exposição e, por fim, a montassem. Tal como referi anteriormente, esta encomenda foi escolhida para ir ao encontro do tema desenvolvido na metodologia de trabalho de projeto, por forma a manter as crianças a trabalhar o mesmo tema sobre o qual continuavam a mostrar muito interesse e a dar continuidade ao desenvolvimento dos conhecimentos.

Depois da apresentação da carta do cliente, o grupo debateu e fez uma votação para a escolha dos animais, selecionou os materiais e o local onde queriam realizar a exposição, tal como pedido na encomenda. Por fim, e em função disso, as crianças decidiram que o seu papel, enquanto uma equipa de especialistas era a de peritos em exposições.

Na sessão seguinte, terceira sessão, o grupo decidiu começar a construir o animal originário da Europa, a lebre, explicando algumas das suas características. Antes de



iniciar os trabalhos, o grupo, de forma autónoma, subdividiu-se em pequenos grupos de 3 elementos, para trabalhar de forma organizada e rotativa. Nesta sessão foram aplicadas técnicas de recorte e colagem.

A sessão quatro foi dedicada à continuação da execução da lebre, retomaram-se os trabalhos de recorte e colagem e iniciou-se a pintura da mesma.

Na quinta sessão deu-se por terminada a construção da lebre. Foram aplicadas técnicas de pintura, colagem, desenho e enfiamentos.

Na sessão seis o grupo decidiu dar início à construção do animal originário da África, a girafa. Os trabalhos foram essencialmente de recorte e colagem.

A sessão seguinte foi dedicada à continuação da execução da girafa. Foi feita pelo grupo a escolha das cores do animal e deu-se início à pintura.

A oitava sessão serviu para concluir os trabalhos da execução da girafa que passaram pela aplicação de técnicas de pintura, recorte e colagem.

Na sessão nove o grupo optou por iniciar a construção do animal originário da Antártida, o pinguim. Nesta sessão foram realizados todos os trabalhos de pintura, recorte e colagem, concluindo assim, todos os trabalhos para a execução do animal.

A décima sessão foi dedicada, por escolha do grupo, à realização do animal originário da Oceânica, o crocodilo. Foram aplicadas técnicas de desenho, recorte, colagem, pintura e modelagem para a sua execução.

Na sessão seguinte (11ª) concluíram-se os trabalhos iniciados na sessão dez, dando por terminada a construção do animal.

Na 12ª sessão, por opção do grupo, iniciou-se e finalizou-se o animal originário da América do Sul, o tucano. Nesta sessão foram aplicadas técnicas de modelagem, desenho, pintura e enfiamentos.

A sessão 13 foi dedicada ao panda, o animal representativo do continente asiático. Tal como na sessão anterior, os trabalhos iniciaram-se e concluíram-se numa só sessão. Aqui foram aplicadas técnicas de enchimento, recorte e colagem.

Na 14ª sessão, tal como nas duas anteriormente referidas, foi iniciada e concluída a construção da águia, que escolheram para representar a América do Norte. Nesta sessão foram aplicadas técnicas de desenho, pintura e colagem.

Na sessão 15, depois da conclusão de todos os animais nas sessões anteriores, o grupo decidiu focar-se na construção de convites para a visita à exposição. Os convites foram endereçados aos pais e às restantes salas do pré-escolar. Para a construção destes convites utilizaram técnicas de recorte, colagem, desenho e escrita através de cópia.

Terminados os convites, através de uma pergunta orientadora, o grupo decidiu dar início à construção de placas identificativas dos diferentes animais. Para isso utilizaram técnicas de recorte (cartolinas) e escrita através de cópia do nome dos animais e respectivos continentes.

A penúltima sessão (16<sup>a</sup>) foi dedicada à continuação e finalização das placas identificativas dos diferentes animais. Ainda nesta sessão, o grupo decidiu dar um nome à exposição e fazer a respetiva placa utilizando técnicas de recorte (cartolinas) e escrita através de cópia.

Na 17<sup>a</sup> sessão, a última sessão, o grupo montou a exposição e apresentou-a às outras salas e à família o trabalho. Nesta apresentação o grupo dividiu-se pelos diferentes continentes/animais de forma autónoma, fazendo a respetiva apresentação e respondendo a questões colocadas sem qualquer tipo de problema.

Em resposta à encomenda do cliente, o trabalho foi desenvolvido pelas crianças, com recurso quer à interação comigo – sempre que necessário, e de acordo com os procedimentos definidos na estratégia *MoE*, utilizei as questões orientadoras –, quer ao trabalho de grupo (crianças). Um e outro recurso possibilitaram a tomada de decisões do grupo. No que toca às técnicas utilizadas pelas crianças no decorrer da implementação do *MoE*, elas foram várias – enfiamentos, recorte, modelagem, colagem, pintura, desenho e escrita através de cópia. Por opção das crianças, os enfiamentos e a escrita através de cópia apenas foram utilizados em duas sessões cada um. A modelagem foi utilizada em três sessões distintas e o desenho em seis. Já a pintura está entre as mais utilizadas nas diferentes sessões (nove), sendo ultrapassada pelo recorte e colagem que foram aplicadas, cada uma, em 11 das 17 sessões.

Toda esta informação encontra-se representada na TABELA 4.



**TABELA 4 - Recursos e técnicas utilizadas nas sessões *MoE***

	Realização de questões abertas (estagiária)	Trabalho de Grupo (crianças)	Tomada de decisões (grupo)	Utilização de várias técnicas pelas crianças						
				Enfiamentos	Recorte	Modelagem	Colagem	Pintura	Desenho	Escrita (através de cópia)
Sessão 1	✓									
Sessão 2	✓		✓							
Sessão 3	✓	✓	✓		✓		✓			
Sessão 4		✓			✓		✓	✓		
Sessão 5		✓		✓			✓	✓	✓	
Sessão 6	✓	✓	✓		✓		✓			
Sessão 7	✓	✓	✓					✓		
Sessão 8	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	
Sessão 9	✓	✓	✓		✓		✓	✓		
Sessão 10	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Sessão 11	✓	✓	✓		✓		✓			
Sessão 12	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Sessão 13	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
Sessão 14	✓	✓	✓		✓			✓	✓	
Sessão 15	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓
Sessão 16	✓	✓	✓		✓					✓
Sessão 17		✓								

### **3.2 *Mantle of the Expert (MoE)* – o desenvolvimento do currículo por parte das crianças**

A implementação da estratégia *MoE* com o grupo dos quatro anos, fundamentou-se nas áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, ou seja, o desenvolvimento do currículo foi feito de acordo com os princípios deste documento destinado à educação pré-escolar. Segundo as OCEPE, ao educador cabe um trabalho preparatório para que o mesmo possa



“refletir sobre as concepções e valor subjacentes às finalidades da sua prática”, traduzindo-se numa intencionalidade dos seus atos que dão origem a um propósito/objetivo para alcançar desenvolvimentos em várias áreas do currículo da criança (Silva et al, 2016, P.13)

A intencionalidade pedagógica está acoplada à análise de resultados na grande maioria das estratégias e metodologias de pedagogia, entre as quais se inclui o *MoE*. Nesta estratégia pedagógica, apesar das crianças pensarem que assumem a total liberdade para a tomada de decisão sobre o que querem ou não fazer, a mesma é ilusória pois é o educador que condiciona as decisões, através de questões orientadoras e sugestões de forma a orientar e ir de encontro aos objetivos curriculares que previamente definiu.

Passando agora aos resultados deste caso de estudo, estes baseiam-se, como referi, nas narrativas por mim produzidas no final de cada uma das 17 sessões realizadas ao longo dos quase 3 meses e nas fotografias e têm em conta as áreas de conteúdo referidas anteriormente.

Na sessão um foram trabalhadas as áreas de formação pessoal e social e expressão e comunicação. Tratou-se de um debate sobre o que era uma exposição, quais os materiais a utilizar para a construção da mesma e os locais onde se podem realizar. Dentro da área de formação pessoal e social o grupo revelou interesse e gosto por aprender, expressaram as suas opiniões e expressaram as suas ideias para recriar uma atividade, exemplo disso são os seguintes registos da primeira narrativa: “houve uma criança que ainda acrescentou que tinham de ser “construidores” como a Joana Vasconcelos.” – referente ao interesse e gosto por aprender. “Perguntei que mais era preciso para uma exposição e uma das crianças respondeu bilhetes para as pessoas poderem visitar a exposição.” – referente a expressaram as suas opiniões e expressaram as suas ideias para recriar uma atividade (ANEXO 1).

Dentro da área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita o grupo foi capaz de descrever o que tinha visto e utilizar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.

A segunda sessão, que assentou nas escolhas dos animais representativos de cada continente e a forma de construção de cada um, focou-se então na tomada de decisões. Trabalharam-se então as áreas de formação pessoal e social, onde o grupo conseguiu dialogar, argumentar e contraargumentar, fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta as opiniões de todos. A área de expressão e comunicação foi também trabalhada uma vez que o grupo emitiu opiniões sobre os



trabalhos a serem realizados futuramente e diferentes artes visuais que já conheciam. Exemplo disso “foi o caso da águia sobre a qual todos concordaram em fazer um desenho em grande escala. A girafa também todos decidiram que queriam construir, visto ser um animal grande. Queriam construí-lo o mais próximo da realidade possível. Quanto à lebre, também concordaram que seria construída” (ANEXO 2).

Na terceira sessão trabalharam-se várias áreas, área de formação pessoal e social, expressão e comunicação, no domínio da educação artística e subdomínio das artes visuais e a área do conhecimento do mundo. Na área de formação pessoal e social, o grupo começou por demonstrar colaboração nas atividades de grupo, cooperando no processo de construção. Na área do conhecimento do mundo foi visível que a maioria conseguiu identificar características distintas do animal que estavam a construir, a lebre. Por último, na área de expressão e comunicação, no domínio da educação artística, mais concretamente no subdomínio das artes visuais, todo o grupo demonstrou prazer em explorar e utilizar modalidades diversificadas da expressão visual.

A partir da quarta sessão até à 14ª inclusive, o grupo debruçou-se sobre a realização dos animais (FIGURA ). Por esse motivo as áreas de conteúdo desenvolvidas foram as mesmas, demonstrando evolução em cada uma delas ao longo das sessões – formação pessoal e social, conhecimento do mundo e expressão e comunicação, no domínio da educação artística e subdomínio das artes visuais.

Na área de formação pessoal e social, as crianças colaboraram nas atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo de construção dos animais. Conseguiram ao longo do tempo fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta as opiniões de todos. Também foram cada vez mais capazes de expressar as suas opiniões e preferências. Apresentam-se seguidamente algumas transcrições das narrativas que comprovam estes desenvolvimentos por parte do grupo: “perguntei que animal gostariam de começar a construir visto que a lebre já estava terminada. Após alguma discussão entre o grupo, a maioria concordou que queriam começar a fazer a girafa” – referente à tomada de decisões e fazer escolhas (ANEXO 6). No que toca à expressão de opiniões e preferências “Perguntei de que cor era a girafa e responderam amarelo, mas queriam pintar com um amarelo escuro.” (ANEXO 7).

Na área de conhecimento do mundo, sempre que decidiam qual o animal que queriam construir, a maioria das crianças conseguia compreender e identificar características distintas desses mesmos animais. Exemplo disso foi quando os questioneei “como era o pinguim e responderam que era branco e preto tinha patas e um bico cor de



laranja e o M levantou-se e disse “O pinguim anda assim” e começou a imitar a maneira do animal caminhar. Ao sentar-se disse que o animal era da Antártida.” (ANEXO 9).

Em relação à área de expressão e comunicação, no domínio da educação artística e subdomínio das artes visuais, o grupo foi demonstrando, cada vez mais, prazer em explorar e utilizar modalidades diversificadas da expressão plástica, nomeadamente a pintura, o recorte, a colagem, a modelagem e o desenho. Também foi notório o desenvolvimento da capacidade de representar plasticamente os animais o mais próximo da sua realidade, exemplo disso foi quando decidiram que queriam construir o crocodilo e lhes perguntei como era o animal e responderam logo que era verde e tinha uma boca e dentes muito grandes, depois uma criança, a B, disse que o animal também tinha um rabo muito comprido (ANEXO 10).

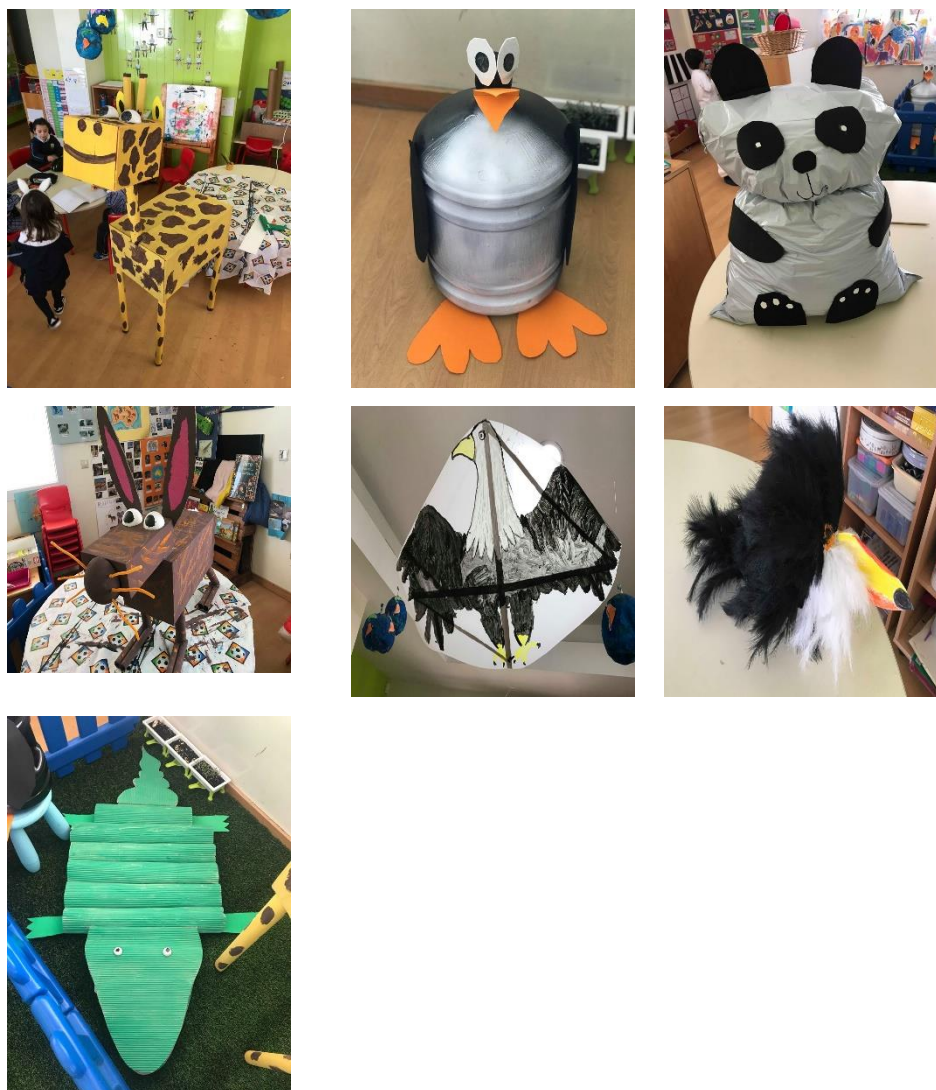


FIGURA 5 – Os animais originários dos diferentes continentes construídos pelas crianças ao longo das sessões



A 15ª sessão foi dedicada, por decisão do grupo, à elaboração dos convites para as restantes salas do pré-escolar e pais. Posteriormente, o grupo deu início à realização de cartazes com o nome dos animais e respetivos continentes. Assim sendo, as áreas trabalhadas nesta sessão foram, formação pessoal e social e expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais.

No que respeita à área de formação pessoal e social todo o grupo colaborou nas atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo de construção dos convites. Um bom exemplo disso foi quando “reuni todo o grupo à minha volta, abri o computador e perguntei-lhes o que queriam escrever. À medida que eles iam dando ideias eu ia escrevendo e no fim li-lhes o texto e todos concordaram com o que estava escrito” (ANEXO 15).

Na área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças utilizaram a linguagem escrita em diversas tarefas, com funções variadas, através da solicitação da estagiária mesmo sem saber escrever e ler, fizeram-no através de cópia, foram perfeitamente capazes de diferenciar a escrita do desenho e algumas crianças já conseguiam identificar letras e reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado. Um exemplo foi que “na parte da frente escreveram “Convite 5 anos” e “Convite 4 anos”, (...) no verso dos convites, num desenharam uma lebre e escreveram (através de cópia) o nome da mesma e o continente a que pertencia e no outro fizeram igual mas desenharam a girafa.” (ANEXO 15).

Por último, ainda na área de expressão e comunicação, mas no domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais, mais uma vez, as crianças demonstraram prazer em explorar e utilizar modalidades diversificadas da expressão visual, como o recorte, colagem e desenho.

Na penúltima sessão (16ª), o grupo continuou e terminou as placas de identificação dos animais e decidiu contruir uma com o nome da exposição. Como os trabalhos foram o seguimento da sessão anterior, as áreas de conteúdo desenvolvidas foram as mesmas.

A última sessão, sessão 17, foi dedicada à montagem e apresentação da exposição. As áreas desenvolvidas foram formação pessoal e social, conhecimento do mundo e expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Na área de formação pessoal e social o grupo demonstrou trabalho em equipa e bastante independência e autonomia, uma vez que foram os próprios a dividirem-se pelos animais e a fazer as apresentações dos mesmos. Apresenta-se o seguinte exemplo “No espaço da exposição dividiram-se em grupos, por iniciativa própria, e cada grupo estava responsável pela apresentação de um animal” (ANEXO 17).

A área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita também foi bastante desenvolvido nesta sessão porque conseguiram utilizar a linguagem oral para comunicar eficazmente e de modo adequado à situação e ouviram as questões dos outros e responderam adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes. Apresenta-se o seguinte exemplo que comprovativo do que foi dito “Quando as crianças das outras salas chegavam cada grupo apresentava o animal, qual o seu continente e também respondiam às perguntas feitas pela educadora sem qualquer tipo de problema.” (ANEXO 17).

Em suma e de forma sintetizada, apresenta-se de seguida a TABELA 5, onde se relacionam as áreas de conteúdo trabalhadas e desenvolvidas em cada uma das 17 sessões em que se implementou o *MoE*.

TABELA 5 – Áreas de conteúdo trabalhadas nas diferentes sessões (tabela síntese)

ÁREAS DE CONTEÚDO TRABALHADAS				
Sessões	Área de Formação Pessoal e Social	Área de Expressão e Comunicação		Área de Conhecimento do Mundo
		Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Sessão 1	✓		✓	
Sessão 2	✓		✓	
Sessão 3	✓	✓		✓
Sessão 4	✓	✓		✓
Sessão 5	✓	✓		✓
Sessão 6	✓	✓		✓
Sessão 7	✓	✓		✓
Sessão 8	✓	✓		✓
Sessão 9	✓	✓		✓
Sessão 10	✓	✓		✓
Sessão 11	✓	✓		✓
Sessão 12	✓	✓		✓
Sessão 13	✓	✓		✓
Sessão 14	✓	✓		✓
Sessão 15	✓	✓	✓	
Sessão 16	✓	✓	✓	
Sessão 17	✓		✓	✓

Concluída a análise das narrativas das diferentes sessões, far-se-á um balanço do desenvolvimento das capacidades cognitivas, físicas e psicossociais do grupo. Após a realização da implementação do *MoE*, o grupo melhorou capacidades. Ao nível da motricidade fina, houve uma melhoria por parte de todas as crianças do grupo, nomeadamente a nível de recorte, especialmente as que tinham mais dificuldade em segurar corretamente na tesoura e a recortar.

No desenvolvimento cognitivo, como referido anteriormente, a maioria do grupo está muito evoluído, ainda assim, houve uma melhoria substancial em especial nas crianças com mais dificuldades.

Ainda dentro do desenvolvimento cognitivo, pode-se afirmar que a implementação do *MoE* trouxe bastante desenvolvimento ao grupo, no que toca às intervenções nas atividades realizadas. Exemplo disso foi o captar da atenção de algumas crianças, que antes do *MoE* não demonstravam grande interesse em participar e que durante as sessões foram parte muito ativa nas atividades desenvolvidas.

No que às competências físicas, houve uma melhoria significativa da motricidade fina, isto deveu-se às sucessivas sessões onde foram trabalhados os enfiamentos, o recorte, a pintura e a colagem.

A nível do desenvolvimento psicossocial foi notória a evolução da 1ª para a última sessão. Enquanto inicialmente existia uma grande dificuldade, por parte das crianças, em esperar pela sua vez de falar, à medida que cada sessão ia sendo realizada, esta dificuldade ia-se tornando cada vez menor. O trabalho em grupo também foi uma conquista para todas as crianças, uma vez que cada uma das crianças se foi apercebendo que precisava dos colegas e os mesmos precisavam dela para realizarem os trabalhos com sucesso.

Assim, pode-se afirmar que a implementação da estratégia pedagógica *MoE* contribuiu de forma clara para o desenvolvimento das crianças não só nas áreas do currículo como principalmente a nível das seguintes capacidades – trabalho em grupo, oralidade, capacidade de expressão, autonomia e um maior à vontade perante os outros. Estas capacidades (*soft skills*) foram amplamente trabalhadas e desenvolvidas ao longo da maioria das sessões pois também eram um dos objetivos da aplicação do *MoE*.



### **3.3 O papel da educadora na implementação do *Mantle of the Expert* (MoE)**

Passando agora para uma análise sobre o papel da educadora durante a implementação do MoE, há vários aspetos a ter em conta. A maior dificuldade foi a adequação da postura aos procedimentos do MoE, uma vez que, de acordo com esta estratégia o educador assume-se como moderador, cabendo-lhe a orientação das atividades através de perguntas orientadoras ou da introdução de novos elementos que permitam reorientar o trabalho em execução pelas crianças de forma a que o currículo seja cumprido, conforme previamente planeado pelo educador. A planificação no *MoE* apresenta, pelas características da estratégia, flexibilidade, mas não deve pôr em causa as áreas do currículo a trabalhar. Para uma educadora que, pela primeira vez estava a pôr em prática o MoE, como foi o caso, a adoção da postura adequada não é fácil, sobretudo nas primeiras sessões.

Da análise do planeado vs executado pode-se afirmar que todas as áreas de conteúdo, previstas na planificação foram trabalhadas e aplicadas. Relativamente às aprendizagens promovidas constata-se que a grande maioria foi aplicada conforme se pode verificar pela leitura das narrativas (ANEXOS 1 a 17).

Apesar da metodologia de trabalho de projeto (aplicada pela educadora e por mim), e do *MoE* (aplicado por mim) convergirem no tema abordado, os animais originários dos diferentes continentes, as duas abordagens foram, necessariamente, bastante distintas.

Um dos pontos de divergência entre as duas metodologias aplicadas com este grupo centrou-se no poder de decisão assumido pelas crianças na realização das atividades. Enquanto no Trabalho de Projeto, a educadora tomava a iniciativa de decidir quais as atividades e conteúdos a desenvolver, no *MoE*, o grupo, através das questões orientadoras realizadas por mim, teve a liberdade de decisão. Isso refletiu-se no facto das crianças terem demonstrado um maior prazer e atenção nos trabalhos que executaram sobre os animais.

De realçar que os excelentes resultados são produto da aquisição por parte das crianças não só das competências “tradicionalis” como também das soft skills.

A boa receção por parte das crianças a esta metodologia de trabalho levou a que também a educadora aplicasse e ajustasse algumas técnicas e processos do MoE à realização das atividades relacionadas com o Trabalho de Projeto. Isso verificou-se



quando, posteriormente, na realização de uma nova atividade centrada nos monumentos de algumas cidades, optou por trabalhar com os grupos que as crianças, por decisão sua, constituíram no início da implementação do *MoE* e por lhes dar mais autonomia.

Dado os resultados obtidos e feita a sua análise, pode-se afirmar, com base na experiência realizada, que teve um impacto bastante positivo no grupo em que foi implementado. Além de todos os resultados apresentados anteriormente, fruto do desempenho do grupo, o mesmo revelou gosto e entusiasmo em todas as sessões em que se trabalhou esta metodologia. Tal deveu-se a uma característica diferenciadora do *MoE* face a outras metodologias e que é o facto de assentar no jogo dramático, o que proporcionou às crianças um efeito de realidade ao assumirem um papel de profissionais, que as levou a se dedicarem mais no processo de aprendizagem.



## Considerações Finais

O *MoE* é uma estratégia pedagógica em que o educador planeia um contexto ficcional, no qual as crianças assumem determinadas responsabilidades e funções. Responsabilidades e funções essas que levam a que o grupo desenvolva capacidades de forma precoce face a outros métodos e metodologias pedagógicas.

O planeamento de uma experiência *MoE* integra as diferentes etapas pelas quais o trabalho do grupo de crianças terá de passar bem como a definição das áreas do currículo que se preveem vir a ser trabalhadas. A duração de uma atividade *MoE* é variável e deverá ser definida pelo educador, atendendo à complexidade da encomenda – baixo, médio e alto –, à idade das crianças e aos objetivos do educador. Contudo, pelos pressupostos em que assenta e pelos procedimentos definidos para a construção de uma experiência *MoE*, a flexibilidade é um elemento essencial a ter em conta na sua implementação.

Na experiência *MoE* que desenvolvemos numa sala de quatro anos, a aplicação decorreu durante sensivelmente três meses.

A implementação desta estratégia permitiu perceber as potencialidades na Educação Pré-Escolar, comparativamente a outras estratégias pedagógicas. No âmbito do jogo dramático previamente definido pelo educador, o desenvolvimento das *soft skills* aliado às aprendizagens inscritas nas áreas de conteúdo das OECPE, faz do *MoE* uma estratégia pedagógica mais completa e motivadora quer para as crianças, quer para o educador. A análise de resultados obtidos teve em conta não só as áreas do currículo desenvolvidas pelas crianças como também o meu papel enquanto orientadora desta estratégia pedagógica.

A aplicação do *MoE* na Educação Pré-Escolar além de ser uma estratégia que promove a abordagem interdisciplinar desenvolve capacidades como gestão de conflitos, perseverança, capacidade de resolução de problemas, assertividade, oralidade, capacidade de expressão e um maior à vontade perante o público.





## **Linhas de Investigação Futuras**

As linhas de investigação futuras passam, essencialmente, pela implementação da estratégia *MoE* nos restantes níveis de ensino.

Dados os diferentes níveis de complexidade que se conseguem obter através do planeamento *MoE*, esta estratégia trará, a longo prazo, benefícios para o desenvolvimento dos alunos, se aplicada desde a primeira infância até ao final do percurso académico.



## Documentos Normativos

Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

### Documentos da instituição de Educação Pré-escolar

Projeto Curricular sala quatro anos, 2018-2019.

Regulamento Interno, 2018-2019.

## Referências Bibliográficas

Ferreira, J. (2014). *Organização do Espaço - Materiais em Creche e Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Santarém, Santarém.

Folque, M. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12. doi: [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev51%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev51%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf)

Gadotti, M. (2000). *Prespectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed.

Gaspar, M., (2017). Arquitetos de soft skills? Os educadores de infância do século XXI. *Cadernos de Educação de Infância*. (112), 92-95.

Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Disponível em <file:///C:/Users/p%C3%A7/Downloads/OsModelosPedaggicosHighScopeedoMovimentodaEscolaModerna.pdf>



Marafon, D. & Menezes, A. (s.d.). A abordagem de Régio Emília para aprendizagem na educação infantil. In *Formação de professores: contextos, sentidos e práticas* (pp. 598-6006).

Nogueira, I., Gonçalves, D., Quinta e Costa, M. & Monteiro, I. (2017). *Ensinar a aprender a decidir, a partir do Mantle of the Expert*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R (2009). *O mundo da criança – da infância à adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.

Pereira, A. (2014). *O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar não publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora

Santos, E., Alves, J., Santos, J., Costa, P., Santos, P. & Pinto, S. (2009). *“Soft Skills”*. Porto: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.

Sintra, A. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada.

## WebGrafia

Mantle of the Expert (s.d.). *MoE*. Consultado em 13/01/2019, disponível em <https://www.mantleoftheexpert.com/>

Mantle of the Expert. Consultado em 13/01/2019, disponível em <https://www.westmidlandsmantle.co.uk/>

Movimento da Escola Moderna (2019). Consultado em 20/01/2019, disponível em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>



PAULA  
**FRASSINETTI**

## **ANEXOS**

## **1ª Sessão – Conversa sobre a visita à exposição de Joana Vasconcelos e o que seria necessário para montar uma exposição**

27-03-2019

Após a visita a Serralves, à exposição da Joana Vasconcelos, perguntei ao grupo o que tinham visto na mesma e se sabiam o que era necessário para montar uma exposição com base no que tinham observado. Primeiramente, em resposta à segunda pergunta, começaram a nomear, novamente, as obras que tinham visto então decidi, através de perguntas, orientá-los até onde eu queria realmente que eles chegassem. A primeira pergunta foi “se fossem vocês a montar uma exposição, por exemplo sobre os animais dos continentes, que é o que estamos a trabalhar na sala, como o fariam?” As respostas foram plasticina, plástico, tintas e pelos para os animais. De seguida perguntei se a exposição que tinham ido ver estava num espaço pequeno, responderam que não, que estava num espaço grande e por isso também iriam precisar de um espaço grande. Perguntei que mais era preciso para uma exposição e uma das crianças respondeu bilhetes para as pessoas poderem visitar a exposição. Como não sabiam o que dizer mais perguntei-lhes se tinham visto a exposição sozinhos e responderam que não, disseram o nome da senhora e que tinha sido ela que tinha estado com eles e a falar sobre o que iam vendo. Expliquei-lhes então que o nome para quem faz o que a senhora fez era guia e perguntei se também iriam precisar de guias para explicar às pessoas que fossem ver a exposição deles o que tinha sido construído caso a montassem, disseram todos que sim.

Já quase no fim, quando perguntei se achavam que tinham dito tudo o que era necessário para montar uma exposição e me responderam que sim, houve uma criança que ainda acrescentou que tinham de ser “construtores” como a Joana Vasconcelos. Terminei a sessão a perguntar o que cada um tinha gostado mais de ver na exposição.



Anexo 2 – Narrativas - 2ª sessão

## **2ª Sessão – Apresentação da encomenda e decisão dos animais dos diferentes continentes a contruir e como construir**

28-03-2019

A sessão foi iniciada com uma caixa supressa, deixada na entrada da instituição com um papel que dizia “4 anos”. Uma das crianças foi buscar a caixa e juntos trouxemo-la para a sala e foi colocada no meio da área de grande grupo.

Perguntei se queriam abrir a caixa e todos responderam que sim. Quando a abri, tinha um envelope lá dentro e voltei a perguntar se queriam que o abrisse, ao que voltaram a responder que sim. Depois de aberto disse-lhes que tinha uma mensagem para eles e perguntei-lhes se queriam que lhes lesse o que dizias, o entusiasmo e a curiosos dade já eram muitos, pelo que responderam prontamente que sim.

A carta continha uma encomenda, essa encomenda era a montagem de uma exposição sobre os animais que conheciam dos diferentes continentes. Na mesma, vinha escrito que só poderiam escolher um animal por continente e que os poderiam produzir de variadas formas, construção, pintura, escultura e desenho

Depois de lida a carta perguntei então qual o animal que gostariam de escolher por continente, dentro dos que tinham aprendido e que estavam no chão da sala. Aí instalou-se a confusão, então perguntei-lhes o que eles achavam de fazermos uma votação, onde ganhavam os animais que tivessem mais votos, todos concordaram.

Terminadas as votações, perguntei-lhes como gostariam de construir os animais. Ao início não se conseguiam entender porque todos queriam fazer de uma forma, então optei por ouvir um a um para perceber se todas eram possíveis ou não. Em alguns casos foi fácil e todos acabaram por concordar, como foi o caso da águia onde todos concordaram em fazer um desenho em grande escala. A girafa também todos decidiram que queriam construir visto ser um animal grande, queriam construí-lo o mais próximo da realidade possível. A lebre também concordaram que seria construção. Em relação ao tucano, todos disseram que queriam fazer uma escultura com pasta de modelar ou plasticina. Onde tive de intervir foi em ralação ao pinguim, ao panda e ao crocodilo. Através de perguntas abertas, sugeri, para a realização do pinguim, um garrafão de água e pintá-lo, todos gostaram da ideia e concordaram, para o panda sugeri um saco do lixo



branco, o efeito iria ser giro e diferente, concordaram todos também e por fim o crocodilo sugeri cartão, para ficar muito parecido com um real e mais uma vez concordaram.

Decididos os animais, era altura de escolher o espaço onde iriam montar a exposição. Perguntei-lhes se queriam escolher dois espaços, um caso estivesse sol e outro caso chovesse. Foi fácil para eles decidir, pois já sabiam que tinham de ser espaços grandes. Escolheram o polivalente 2 caso chovesse e o recreio do 1º piso caso estivesse sol.

Perguntei-lhes se eles gostavam que alguém viesse ver a exposição ao que responderam logo os pais, então ficou decidido que os pais iriam visitar a exposição no fim e que cada um será o guia dos próprios pais ou família.

Disse-lhes que a partir daquele momento deixariam de ser os meninos dos quatro anos e perguntei-lhes o que iriam ser e a resposta foi construtores e artistas. Decidi acrescentar que eram também uma equipa de peritos em exposições, gostaram dessa ideia também.

Perguntei-lhes se queriam dizer mais alguma coisa e uma das crianças disse que tinham de dizer aos pais no dia da exposição que eles não podiam tocar em nada, era proibido e que tinham de fazer aqueles sinais onde é proibido tocar, apontei tudo e terminámos a sessão.



## **3ª Sessão – Início da construção do animal da Europa, a Lebre**

03-04-2019

A sessão foi iniciada com uma pergunta, “O que temos para fazer que vos foi pedido pela Rute?” Todos responderam a exposição dos animais dos continentes. Perguntei-lhes por qual continente queriam começar, disseram a Europa e questionei-os então como era o animal desse continente e o nome. Responderam que o animal era a Lebre e que ela tinha as patas de trás compridas para poder correr, tinha as orelhas grandes e para cima e tinha pelo. Questionei-os se achavam que todos podiam trabalhar ao mesmo tempo, se não iria ser uma confusão. Responderam que não poderiam trabalhar todos ao mesmo tempo. Perguntei então como poderiam fazer, responderam que teriam de trabalhar em grupos para ser mais fácil, formaram os grupos, de forma autónoma e apontei os mesmos numa folha. Atribui a cada grupo um número e disse-lhes que não se poderiam esquecer, pois sempre que precisasse não iria chamá-los pelo nome mas sim pelo grupo.

Chamei primeiramente o grupo 1 e depois o 2. Estes grupos tiveram a função de colar e cortar as caixas e o restante material em cartão. Nesta fase, tive de intervir e ajudar, uma vez que se estava a trabalhar com cola quente e x-ato. Eu recortava com a ajuda deles e na fase de colar, colocava a cola e eles faziam pressão até estar colado, mas sempre com máximo cuidado e atenção da minha parte.

A sessão terminou e ficou a faltar colar as patas da lebre e recortar as orelhas.





## **4ª Sessão – Continuação da construção do animal da Europa, a Lebre**

04-04-2019

A sessão iniciou-se ao final da manhã, antes da hora de almoço, com o grupo 2. Foi feita a colagem das patas e o recorte das orelhas, mais uma vez contaram com uma maior ajuda da minha parte, devido aos materiais com que se estava a trabalhar.

A mesma teve continuidade da parte da tarde, com a pintura do animal, por parte dos grupos que estavam presentes. Mostrei-lhes a imagem da lebre que temos na sala e perguntei-lhe de que cor era, responderam castanho. Acrescentei que também tinha um pouco de cor de laranja e concordaram comigo.

Como ainda estavam crianças a dormir optei por chamar primeiro os grupos onde todos ou praticamente todos os elementos estivessem presentes. Veio então o grupo 1 e um elemento do grupo 2 (porque não dormia), começaram por pintar o corpo do animal e uma face das orelhas, depois veio o grupo 4, onde faltava um dos elementos, e deram continuidade. Entretanto as restantes crianças já tinham acordado e chamei o grupo 2, depois o 3 e por fim o 5, que terminou a pintura do animal.

A sessão terminou com o animal pintado de castanho. Ficou por pintar o outro lado das orelhas, colar o focinho, bigodes, rabo e fazer os restantes pormenores.



## **5ª Sessão – Continuação e finalização da construção do animal da Europa, a Lebre**

05-04-2019

A sessão iniciou-se ao final da manhã, antes da hora de almoço. Uma vez que estavam a faltar muitas crianças optei por não trabalhar por grupos como tinha feito na sessão anterior. Chamei três meninas para terminarem de pintar um lado das orelhas e dois meninos para pintarem o focinho.

Depois da hora de almoço, chamei dois meninos e colaram o focinho, o rabo e as orelhas mas com a minha ajuda porque estávamos a trabalhar com cola quente. Quando a cola secou outros dois meninos espetaram os bigodes de arame no focinho de esferovite e um outro desenhou os olhos com marcador preto também em esferovite. Entretanto as crianças que dormiam já estavam na sala e optei por chamar um a um para colar, com cola líquida, o algodão branco no rabo.

Para terminar voltei a chamar um a um para darem umas pinceladas ao longo de todo o corpo do animal com tinta cor de laranja e terminámos assim a sessão e o animal da Europa, a lebre.



## **6ª Sessão – Início da construção do animal da África, a Girafa**

10-04-2019

A sessão iniciou-se ao início da manhã. Reuni todo o grupo e perguntei que animal gostariam de começar a construir visto que a lebre já estava terminada. Após alguma discussão entre o grupo a maioria concordou que queriam começar a fazer a girafa. Perguntei-lhes como era a girafa e foram respondendo que era muito grande e tinha um pescoço muito alto. Disseram também que era amarela e uma das crianças disse que tinha pintas castanhas. Depois disto perguntei-lhes então qual o continente da mesma e o M respondeu logo África.

Chamei então o grupo 1 e estivemos a colar as caixas de cartão com fita-cola e a recortar para tirar pedaços de papel que estavam nas caixas. De seguida ajudaram-me a colar as caixas a tubos de cartão e a girafa começou a ganhar forma. Como a única opção era trabalhar com cola quente o cuidado da minha parte teve de ser redobrado e por esse motivo a minha intervenção teve de ser maior para não correr riscos.

Nesta sessão ficou montado o corpo e o pescoço e cabeça da girafa.



## **7ª Sessão – Continuação da construção do animal da África, a Girafa**

11-04-2019

A sessão iniciou-se ao início da manhã com a pintura, de amarelo, do corpo e do pescoço e cabeça da girafa.

Como havia ballet, existiam 2 grupos que não estavam presentes ou estavam incompletos e por esse motivo, optei por tentar chamar os grupos onde estavam todos os elementos presentes.

O primeiro grupo que chamei foi o 2 e perguntei-lhes o que eles achavam, agora que a estrutura já estava montada, que era necessário fazer. Os três elementos responderam pintar. Perguntei então de que cor era a girafa e responderam amarelo mas queriam pintar com um amarelo escuro.

Deram então início à pintura e fui trocando os grupos para todos poderem participar na pintura.

A sessão terminou com as duas estruturas pintadas e prontas para secar.



## **8ª Sessão – Continuação e finalização da construção do animal da África, a Girafa**

12-04-2019

A sessão iniciou-se ao final da manhã, antes da hora de almoço. Uma vez que estavam a faltar muitas crianças optei por não trabalhar por grupos que já estavam definidos, como tinha feito na sessão anterior.

Reuni com as crianças e perguntei-lhes o que faltava na girafa. Todos responderam que faltava colar o pescoço ao corpo e perguntei para além disso o que faltava e responderam que faltava pintar as manchas castanhas.

Demos então início à pintura das manchas por todo o corpo da girafa. Mais uma vez fui alternando as crianças para que todas pudessem fazer parte de todo o processo.

A seguir ao almoço terminaram a pintura, recortaram as orelhas e desenharam os olhos. Depois foi altura de colar os olhos e as orelhas e juntar o pescoço e a cabeça ao corpo e como a única opção seria a utilização da cola quente a minha participação foi maior e o grupo ia-me auxiliando, por exemplo, eu colocava cola num determinado sitio e depois pedia para fazerem pressão para colar melhor e eles assim o faziam.

A sessão terminou com a finalização do animal do continente africano, a girafa. A felicidade entusiasmo do grupo foram bastante notórios.



## **9ª Sessão – Início e finalização da construção do animal da Antártida, o Pinguim**

16-04-2019

A sessão iniciou-se ao início da manhã. Perguntei-lhes que animal gostariam de construir e uma das crianças respondeu o pinguim e todo o grupo concordou e ficaram bastante entusiasmados. Questionei-os como era o pinguim e responderam que era branco e preto tinha patas e um bico cor de laranja e o M levantou-se e disse “O pinguim anda assim” e começou a imitar a maneira do animal caminhar. Ao sentar-se disse logo que o animal era da Antártida.

Colocaram as cores branco e preto em cima da mesa e iniciamos a pintura. A certa altura a educadora perguntou-me se eu tinha juntado cola branca à tinta e eu disse que não. Ela disse então para eu colocar caso contrário a tinta iria sair e assim fiz. Mas ao ver as crianças a pintar apercebi-me que nem assim iria funcionar porque a tinta não estava a aderir ao plástico do garrafão. Decidi parar a sessão e ir comprar tintas de spray e quando voltei decidi que teria de trabalhar no espaço exterior devido ao cheiro das mesmas. Assim sendo montei tudo no terraço e chamei 3 crianças (não chamei pelos grupos porque estavam a faltar muitas crianças devido às férias da páscoa). Como considero o spray um material perigoso para as crianças optei por chamar as 3 mais velhas da sala e ajudei-as a pintar o pinguim.

Após a pintura, o garrafão ficou no exterior para secar. Voltámos para a sala e perguntei-lhes o que faltava fazer para o pinguim ficar completo. Disseram os braços, o bico, os olhos e as patas. Fui então buscar o material necessário e antes de irem almoçar recortaram as patas.

Depois de almoço uma outra criança recortou os olhos, outra os braços e outra o bico. De seguida foi altura de colar e a única opção era a cola quente e por isso a minha intervenção foi maior. Eu colocava a cola e depois eles faziam pressão para ficar bem colado.

A sessão terminou com finalização do pinguim.



## **10ª Sessão – Início da construção do animal da Oceânia, o Crocodilo**

24-04-2019

A sessão iniciou-se de manhã. Comecei por perguntar qual o animal que gostariam de construir e perguntei-lhes também quais já tínhamos terminado. Disseram os animais que já estavam finalizados e como não estavam a concordar sobre o animal que iriam começar a fazer perguntei-lhes o que achavam se fizéssemos uma votação onde ganhava o animal com mais votos e concordaram. No final da votação ganhou o crocodilo.

Após a votação perguntei como é que eles achavam que seria um crocodilo para podermos fazer um o mais parecido possível. Responderam logo que era verde e tinha uma boca e dentes muito grandes, depois uma criança a B disse que o animal também tinha um rabo muito comprido.

Chamei as crianças pelos grupos e demos início à marcação do cartão para recortar.

Com a ajuda de um marcador iam marcando onde se deveria recortar, recortaram o corpo, a cabeça e a cauda. Por fim fizeram rodas com o cartão para o corpo e colaram tudo, com a minha ajuda, pois envolviam cola quente.

Feito isto demos início à pintura. Enquanto estavam a pintar apercebi-me que o cartão estava a ficar mole e quase a rasgar. Pedi-lhe então para fazer bolas em jornal para colocar dentro do cartão e assim o fizeram.

A sessão terminou após o crocodilo estar pintado e pronto para secar.



## **11ª Sessão – Continuação e finalização da construção do animal da Oceânia, o Crocodilo**

26-04-2019

A sessão iniciou-se de manhã. Os grupos recortaram os dentes do crocodilo e pintaram de branco, de seguida perguntei-lhes o que poderíamos colocar para fazer os olhos do animal. Após pensarem, uma das crianças sugeriu rolhas de cortiça que haviam na sala. Voltei a perguntar-lhes o que achavam que faltava para o crocodilo ficar completo, como não chegavam lá perguntei-lhes como é que o crocodilo andava e foi aí que disseram que faltavam as patas. Desenhei as patas em cartolina eva e dei a duas crianças para recortar.

Depois dos dentes secos, colaram os dentes, os olhos e as patas. Esta parte contou com um pouco mais com a minha participação uma vez que estávamos a trabalhar com cola quente.

A sessão terminou quando o crocodilo ficou concluído na totalidade.





## **12ª Sessão – Início e finalização da construção do animal da América do Sul, o Tucano**

02-05-2019

A sessão iniciou-se de manhã. Faltava construir o tucano, a águia e panda. A maioria do grupo optou por construir o tucano e conseguiram convencer os restantes elementos com a minha ajuda. Perguntei-lhes a que continente pertencia o animal e o L.S respondeu América do Sul, apontando para o mapa no chão da sala. Questione-os como seria o tucano e disseram que tinha penas pretas e um bico muito grande colorido.

Trabalharam novamente pelos grupos que ficaram definidos nas primeiras sessões. Começaram por modelar a cabeça, fazendo uma bola e para ajudar na modelagem tinham um copo com água, onde podiam ir molhando as mãos para modelar a massa com mais facilidade. Terminada a cabeça demos início à modelagem do corpo, o corpo tinha de ter um formato mais ou menos oval, nesta fase ajudei-os um pouco mas depois conseguiram terminar sozinhos. Quando o corpo ficou pronto, através de paus de espetadas juntaram a cabeça ao corpo e colaram as patas.

De seguida desenharam o bico e pintaram, nesta fase pediram-me para lhes mostrar uma imagem de um tucano e assim o fiz.

Por último espetámos o bico na cara do tucano e espetámos as penas em todo o corpo do tucano com a ajuda da imagem e também fui auxiliando no que precisavam.



## **13ª Sessão – Início e finalização da construção do animal da Ásia, o Panda**

03-05-2019

A sessão iniciou-se de manhã. Visto que só faltavam fazer dois animais, o panda e a águia, decidiram que queria fazer o panda. Relembrei-os que tinham decidido que o queriam construir com sacos do lixo e perguntei-lhes o continente do animal e o T apontou logo para a Ásia no mapa mas não disse o nome do continente e o J.A disse “T não te lembravas que era a Ásia”.

Houve uma criança, que meteu o dedo no ar e disse “o panda é branco e preto e come bambu”.

Perguntei-lhes o que poderíamos fazer para dar volume ao panda pois os sacos estavam vazios e o V disse que podíamos encher o saco com bolas de jornal e ao mesmo tempo virou-se para o grupo e disse “nós não somos os meninos dos 4 anos, somos peritos em exposições lembram-se?”. Perguntei ao restante grupo se concordava e todos disseram que sim. Demos então início ao enchimento do panda. De forma a aproveitar bem o tempo decidi juntar dois grupos para rasgar e fazer bolas de jornal. Depois das bolas feitas enchemos dois sacos do lixo, um para o corpo e outro, um pouco mais pequeno, para a cabeça.

Preenchidos o corpo e a cabeça, os grupos deram início ao recorte das patas, do rabo, das orelhas, dos olhos e dos braços do panda.

A fase da colagem sofreu uma alteração pois a cola líquida não estava a funcionar e tive de optar por cola quente. Como em outras sessões, esta fase teve de contar mais com a minha participação devido ao perigo para as crianças. Eu colocava a cola e colava e os elementos de cada grupo iam fazendo pressão para colar.

A sessão terminou com a finalização da colagem de todas as partes do corpo do panda.



## **14ª Sessão – Início e finalização da construção do animal da América do Norte, a Águia**

08-05-2019

A sessão iniciou-se de manhã. O grupo sabia que a águia era o único animal que nos faltava construir. Relembrei-os que tinham decidido, logo nas primeiras sessões, que a águia ia ser feita através da pintura e desenho. Perguntei-lhes o continente do animal e responderam América do Norte apontando para o mapa do chão da sala.

A 1ª fase foi a do desenho, perguntei-lhes o que achavam se fosse feito em papel vegetal, todo o grupo concordou e contámos com a ajuda da auxiliar. Terminado o desenho foi a vez da pintura, onde trabalharam mais uma vez pelos grupos definidos ao início. Antes disso, perguntei-lhes de que cor deviam pintar a águia e maior parte respondeu preto. Questionei se a mesma era toda preta e duas das crianças reponderam que não, que o bico e as patas eram amarelas. De forma a podê-los ajudar ainda mais perguntei-lhes se gostariam de ver uma imagem de uma águia e disseram que sim. Ao ver a imagem perceberam que a zona da cabeça e peito eram brancas, após a decisão das cores demos início à pintura.

Da parte da tarde uma das crianças perguntou-me se a águia ia voar, como achei uma questão bastante importante e juntei todo o grupo na área de grande grupo. Perguntei-lhes se gostavam que a águia voasse e todos disseram que sim. Perguntei-lhes o que poderíamos fazer então para que a mesma voasse mas como o grupo não conseguiu chegar a nenhuma conclusão sugeri-lhes fazer uma estrutura de um papagaio com fio de pesca para amarrar ao teto. Todo o grupo concordou e a ideia agradou-lhes.

A sessão terminou com a estrutura do papagaio feita na parte de trás da águia com pedaços de cartão.



## **15ª Sessão – Construção das placas de identificação dos animais e dos convites das salas e das famílias.**

15-05-2019

A sessão iniciou-se de manhã. Reuni o grupo na área de grande grupo e lembrei que os animais para a exposição já estavam todos construídos e perguntei-lhes se gostariam de construir ou fazer mais alguma coisa para a exposição. Uma das crianças respondeu que faltavam os bilhetes (convites) para os pais. Então decidimos que iríamos construir um convite para os pais (teve de ser uma circular que foi depois afixada na porta da sala, como todos os outros documentos informativos) e perguntei-lhes o que achavam de convidar as outras duas salas e responderam que sim. Desta forma reuni todo o grupo à minha volta, abri o computador e perguntei-lhes o que queriam escrever. À medida que eles iam dando ideias eu ia escrevendo e no fim li-lhes o texto e todos concordaram com o que estava escrito.

Uma das crianças sugeriu realizar dois convites com desenhos dos animais da exposição para entregar nas outras salas e assim o fizeram. Cortaram um pedaço de cartolina em dois, na parte da frente escreveram “Convite 5 anos” e “Convite 4 anos”, por baixo colaram o texto que tinha sido escrito no computador e no verso dos convites, num desenharam uma lebre e escreveram (através de cópia) o nome da mesma e o continente a que pertencia e no outro fizeram igual mas desenharam a girafa.

Terminada esta tarefa perguntei-lhes se faltava mais alguma coisa para a exposição e disseram que não. Perguntei-lhes então o que achavam de construir umas placas ou cartazes com o nome dos animais e o continente de onde eram, de forma a identificar os animais e ter informações sobre os mesmos para quem fosse ver a exposição, todo o grupo aceitou a sugestão.

Fui buscar cartolinas de diferentes cores e chamei as crianças pelos grupos que foram criados nas primeiras sessões. Um dos grupos recortou as cartolinas pelas medidas que eu tinha marcado com lápis, outro grupo construiu a placa (escrita através de cópia) sobre o crocodilo, outro sobre o panda, outro sobre a lebre e finalizamos a sessão com a finalização da placa do pinguim.



## **16ª Sessão – Construção e finalização da construção das placas de identificação dos animais**

16-05-2019

A sessão iniciou-se de manhã. Chamei novamente 3 grupos e demos continuação à construção das placas de identificação dos animais que faltavam (escrita através de cópia). Assim sendo, fizemos as placas para o tucano, para a águia e para a girafa.

Depois de terminarem as placas lembrei-me que faltava o nome para a exposição e fiz-lhes a seguinte pergunta “A exposição não vai ter nome?”. Só uma das crianças é que respondeu e a sugestão foi “Os animais dos diferentes continentes”. Perguntei às restantes crianças se concordavam e disseram que sim e ficou então esse o nome atribuído para a exposição.

O V disse que faltava então fazer também uma placa com o nome da exposição, visto que tínhamos para os animais também tínhamos de ter com o nome da exposição para os pais saberem. Concordei com ele e concluímos a sessão após o recorte e finalização da placa.



## **17ª Sessão – Apresentação da exposição**

24-05-2019

A sessão iniciou-se de manhã, com a montagem da exposição no recreio do jardim-de-infância. A montagem, para além da minha ajuda, contou também com a ajuda das duas estagiárias das outras salas. O grupo ia trazendo os animais para fora e colocando nos sítios.

Depois da exposição montada foram comer o lanche da manhã e de seguida foram à sala dos 5 e dos 3 anos chamar os colegas para irem ver a exposição. Também chamaram o “cliente”, a Rute para ir ver o resultado final da encomenda que tinha pedido ao grupo.

No espaço da exposição dividiram-se em grupos, por iniciativa própria, e cada grupo estava responsável pela apresentação de um animal. Quando as crianças das outras salas chegavam cada grupo apresentava o animal, qual o seu continente e também respondiam às perguntas feitas pelas educadoras sem qualquer tipo de problema.

Quando vieram os pais visitar a exposição cada criança era guia dos próprios pais e fazia a apresentação de todos os animais sozinha.

O feedback por parte dos pais e do cliente foi muito positivo.