



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar

***O Mantle of the Expert* como uma abordagem
diferenciadora na Educação Pré-Escolar**

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

Mestranda: Sofia Machado Mariares Almeida

Orientadora: Doutora Isilda Monteiro

Porto

2020



Agradecimentos

A realização deste trabalho teve importantes apoios e incentivos aos quais estarei sempre muito agradecida.

À minha orientadora, Doutora Isilda Monteiro, por todo o seu total apoio e orientação ao longo deste processo. Agradeço-lhe por toda a disponibilidade demonstrada em todas as fases do trabalho.

À Professora Margarida Quinta e Costa pelo acompanhamento incondicional, num tema bem conhecido por si.

À minha educadora cooperante que, apesar de não conhecer a metodologia em questão, sempre me apoiou ao longo de todo o estágio.

A todos os professores que me acompanharam ao longo do meu percurso académico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional ao longo destes quatro anos e meio.

Agradecer à minha Família, em especial aos meus Pais e Irmãos pelo apoio e motivação que sempre me deram em todas as fases da minha vida.

Às minhas amigas que sempre me apoiaram neste ano e meio de mestrado, nomeadamente a Joana que acompanhou muito de perto a realização de todo este relatório de estágio e que foi um apoio fundamental para mim.



Resumo

O presente relatório de estágio foi desenvolvido em torno da implementação da metodologia denominada *Mantle of the Expert* na Educação Pré-Escolar. Faz-se a caracterização desta valência e dos diferentes modelos e metodologias mais utilizados em Portugal.

A metodologia *Mantle of the Expert*, centra-se essencialmente na criança, assumindo o educador o papel de mediador no processo de aprendizagem. Esta metodologia promove a capacidade de decidir e caracteriza-se pela criação de um enredo fictício, no qual as crianças assumem o papel de especialistas que trabalham com vista à concretização de uma encomenda que lhes foi feita por um cliente.

A experiência *Mantle of the Expert* foi realizada com um grupo de três anos. Os resultados apresentados resultam da implementação desta abordagem.

Palavras-chave: *Mantle of the Expert*, Educação Pré-Escolar, metodologia, interdisciplinaridade.

Abstract

This report was developed around the implementation of the methodology called *Mantle of the Expert* in Pre-School Education. This valence and the different models and methodologies most used in Portugal are characterized.

The *Mantle of the Expert* methodology is essentially focused on the child, with the educator assuming the role of mediator in the learning process. This methodology promotes the ability to decide and is characterized by the creation of a fictional storyline, in which children assume the role of specialists who work with a view to executing an order placed by a customer.

The *Mantle of the Expert* experiment was carried out with a group of three years. The outcome presented result from the implementation of this approach.

Key words: *Mantle of the Expert*, Pre-School Education, methodology, interdisciplinarity.





Índice Geral

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract.....	3
Lista de Acrónimos e Siglas	6
Índice de Figuras e Tabelas	7
Introdução.....	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1. A Educação Pré-Escolar	11
1.1. As Áreas de Conteúdo.....	12
1.2. Os Modelos pedagógicos na Educação Pré-Escolar	14
2. A interdisciplinaridade	20
2.1. Abordagem interdisciplinar na Educação Pré-Escolar.....	22
3. O <i>Mantle of the Expert (MoE)</i>	23
3.1. Fases da abordagem	27
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	28
1. Metodologia.....	28
1.1. Atividades a realizar antes da implementação do <i>MoE</i>	28
1.2. Atividades <i>MoE</i>	30
2. Contexto de Implementação	34
CAPÍTULO III – RESULTADOS	37
1. Apresentação e análise dos resultados.....	37
1.1. Atividades realizadas antes da implementação do <i>MoE</i>	37
1.2. Atividades <i>MoE</i>	38
Considerações Finais	49
Legislação e Documentos Normativos	50
Referências Bibliográficas.....	50
Anexos.....	54



Lista de Acrônimos e Siglas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM - Movimento da Escola Moderna

MoE - Mantle of the Expert

Índice de Figuras e Tabelas

FIGURA 1 – Representação dos conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, segundo o grau de complexidade.....	21
FIGURA 2 – Momento da escolha dos animais para a encomenda	39
FIGURA 3 – Pesquisa individual do animal	40
FIGURA 4 – Pesquisa do animal em grupo	40
FIGURA 5 – Utilização da técnica de picotagem	40
FIGURA 6 – Utilização da técnica de recorte	41
FIGURA 7 – Colagem da imagem	41
FIGURA 8 – Pintura da zebra	41
FIGURA 9 – Pintura da tartaruga depois da sua “carapaça” estar colada.....	42
FIGURA 10 – Galinha e o milho a amarelo desenhado pelas crianças (assinalado com uma seta).....	42
FIGURA 11 – Nome dado ao livro (escrito por mim)	43
FIGURA 12 – Animais desenhados pelas crianças (na capa do livro).....	43
FIGURA 13 – Página do tigre	57
FIGURA 14 – Página da tartaruga	58
FIGURA 15 – Página do Leão	59
FIGURA 16 – Página do cavalo	60
FIGURA 17 – Página do crocodilo	61
FIGURA 18 – Página do cão.....	62
FIGURA 19 – Página do coelho.....	63
FIGURA 20 – Página da zebra.....	65
FIGURA 21 – Página da galinha.....	66
FIGURA 22 – Página da vaca	67
FIGURA 23 – Capa do livro.....	68
TABELA 1 – Modelos e Metodologias utilizados em Educação Pré-Escolar	16
TABELA 2 – Dimensões possíveis para as questões colocadas	25
TABELA 3 – Finalidades das questões orientadoras	25
TABELA 4 – Atividades realizadas antes da implementação do <i>MoE</i>	28

TABELA 5 – Planificação da abordagem <i>MoE</i>	30
TABELA 6 – Cronograma de aplicação <i>MoE</i>	33
TABELA 7 – Áreas do currículo a desenvolver na implementação do <i>MoE</i>	34
TABELA 8 – Métodos e técnicas utilizadas ao longo da implementação do <i>MoE</i>	44

Introdução

A curiosidade relativamente ao *Mantle of the Expert* verificou-se a partir do momento em que este foi apresentado por algumas docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, por ser uma metodologia diferente daquelas que são utilizadas em Portugal. Perante a vontade de querer saber mais acerca da mesma, escolheu-se este como tema da investigação a desenvolver. Outro fator decisivo para a escolha deste tema foi o facto do *MoE* ser uma estratégia pedagógica inovadora em Portugal, o que constitui um desafio acrescido.

O presente relatório de estágio está dividido em três capítulos e alguns subcapítulos de forma a ser possível responder à pergunta de partida: Qual o impacto do *MoE* na postura das crianças da Educação Pré-Escolar durante a realização das atividades propostas?

Num primeiro capítulo far-se-á um enquadramento teórico relativamente à Educação Pré-Escolar, valência onde será implementada a metodologia *MoE*, e à sua estruturação segundo Áreas de Conteúdo a trabalhar ao longo dos três anos em que as crianças a frequentam. Serão também abordados os vários modelos e metodologias pedagógicas utilizados em Portugal nesta valência, com características bastante diferenciadoras, como é o caso de *Reggio Emilia*, *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna e Metodologia de Trabalho de Projeto.

Ainda no primeiro capítulo, e porque a estratégia *MoE* permite trabalhar de forma interdisciplinar, tornou-se pertinente, num primeiro momento explicar o conceito de interdisciplinaridade, distinguindo-o dos conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade e, num segundo momento, refletir sobre a forma como a interdisciplinaridade é trabalhada na Educação Pré-Escolar. Neste capítulo, apresentam-se, ainda, os principais aspetos da estratégia diferenciadora *MoE*.

O segundo capítulo diz respeito à metodologia utilizada nesta investigação, sendo que num primeiro momento serão descritas algumas atividades realizadas até à implementação do *MoE* que, posteriormente, irão servir de base de comparação relativamente à postura das crianças no decurso das atividades realizadas segundo a abordagem do *MoE*. Segue-se a apresentação da planificação desta metodologia. Para melhor se perceber o contexto de intervenção caracteriza-se, finalmente, a instituição de Educação Pré-Escolar e o grupo de crianças com o qual se vai implementar o *MoE*.



No terceiro capítulo apresentam-se os resultados da metodologia utilizada, assim como a sua análise e as conclusões que daí advêm.

Nas considerações finais será feito um balanço de todo o trabalho.

Por fim, nos anexos encontram-se alguns documentos que considerámos necessários para uma melhor compreensão do trabalho – uma grelha de verificação que serviu de instrumento de avaliação e as narrativas por nós realizadas ao longo de toda a implementação *MoE*.



CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Educação Pré-Escolar

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Artigo 2º),

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com o qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.670)

Na Educação Pré-Escolar não existem currículos programáticos, nem currículos próprios, mas sim um currículo construído de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde se tem em conta as Áreas de Conteúdo e a especificidade de cada grupo (Louro, 2013).

Estas orientações “baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.5).

No que toca aos objetivos desta valência, estes são definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 10º) e incluem o desenvolvimento pessoal e social da criança com base na educação para a cidadania, assim como a melhor orientação a cada uma, de forma a despistar quaisquer inadaptações, deficiências ou precocidades. É também importante incentivar a inclusão das crianças em diversos grupos sociais, de forma a que estas tomem consciência do seu papel na sociedade. Deve-se contribuir para a igualdade de oportunidades e para o sucesso da aprendizagem. Torna-se pertinente estimular o desenvolvimento de cada criança, tendo em conta as suas características individuais, proporcionando condições de bem-estar e de segurança, tanto a nível individual como coletivo. Deve-se ainda desenvolver a expressão e a comunicação utilizando inúmeras linguagens como meios de relação e despertar a curiosidade e o pensamento crítico. Por fim, mas não menos importante, deve-se incentivar a participação das famílias no processo educativo, estabelecendo relações de colaboração com a comunidade.



1.1. Áreas de Conteúdo

As áreas de conteúdo são âmbitos de saber, que possuem uma estrutura própria e pertinência sociocultural. Estas áreas incluem diferentes tipos de aprendizagem como conhecimentos, atitudes, disposições e saberes-fazer. Assim sendo, é possível que as crianças realizem aprendizagens com sentido, sendo capazes de as utilizar noutras situações da vida (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Ainda sobre este tema, os mesmos autores defendem que:

O tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante. (p.31)

A abordagem às diferentes Áreas de Conteúdo é feita através de uma perspetiva holística, uma vez que, ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos e conhecimentos que lhes permitem dar sentido ao mundo. A curiosidade e interesse das crianças irão dar progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) dizem que as áreas de conteúdo devem ser vistas de maneira articulada, uma vez que as aprendizagens se processam de uma forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns. Por isso mesmo, as Áreas de Conteúdo são referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo. Para os mesmos autores, todas as Áreas de Conteúdo assentam no “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33).

Passando para as áreas propriamente ditas, e começando pela da Formação Pessoal e Social, esta é considerada uma área transversal, porque está presente em todo o trabalho educativo realizado no Jardim de Infância. Tem a ver com o facto das crianças se relacionarem consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Os mesmos autores afirmam que “O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social baseia-



-se na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional (...) em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33). Percebe-se, assim, que esta área está relacionada com todas as outras. Desta forma, as mesmas autoras afirmam que “os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças são alargados através do contacto com as diversas manifestações de cultura a que essas áreas correspondem permitindo, simultaneamente, desenvolver projetos que as mobilizam, de modo articulado e globalizante.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33).

A Área de Expressão e Comunicação é a única subdividida em diferentes domínios. É uma área básica, incidindo em aspetos muito importantes de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem nas outras áreas e ao longo da vida (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Desta área fazem parte quatro domínios: Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática.

O domínio da Educação Física privilegia uma abordagem global não especificando componentes. Por sua vez, o domínio da Educação Artística, engloba diferentes linguagens enquadradas em quatro subdomínios: Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança. O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita dá enfoque à relação e complementaridade entre estes dois tipos de aprendizagem da língua, assim como à sua especificidade. Finalmente, no domínio da Matemática são apresentados princípios gerais subjacentes às quatro componentes que integram as aprendizagens a realizar neste domínio.

Por último, a Área do Conhecimento do Mundo fixa-se na curiosidade natural das crianças e no seu gosto de compreender o que as rodeia. Desta forma, encara-se esta área como uma sensibilização para as diferentes ciências naturais e sociais, de forma a mobilizar aprendizagens de todas as outras áreas. Por outro lado, ao abordar o Conhecimento do Mundo, facilita-se o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade. Assim, promovem-se valores, atitudes e comportamentos relativamente ao ambiente, o que leva a uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Os mesmos autores dizem que a abordagem a esta área parte do que as crianças já sabem. A exploração do meio próximo da criança tem para esta um significado afetivo e relacional, o que facilita a sua compreensão e apreensão. Hoje em dia, as crianças conseguem aceder facilmente

às tecnologias digitais, o que faz com que possuam saberes sobre realidades mais distantes, que, gradualmente, se vão apropriando. Por isso mesmo, nesta área incluem-se as tecnologias e os meios de comunicação e informação.

1.2. Modelos pedagógicos na Educação Pré-Escolar

Há vários modelos pedagógicos implementados na valência de Educação Pré-Escolar em Portugal, nomeadamente, *Reggio Emilia*, *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna e Metodologia de Trabalho de Projeto (ChilDiary, 2018).

Relativamente à abordagem de *Reggio Emilia*, esta privilegia o “desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica” (Edwards, Gandini & Forman, 2008, p.21). Segundo Oliveira-Formosinho (2013), *Reggio Emilia* diferencia-se de outros modelos, pelo facto de privilegiar a dimensão estética, incluindo o atelier como espaço essencial para o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão, nomeadamente as “cem linguagens”. As crianças devem explorar o ambiente e expressar-se através das suas “linguagens” naturais: palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, dramatizações, colagens e músicas (Edwards, Gandini & Forman, 2008).

No que toca ao *High-Scope*, Piaget afirma que nesta abordagem defende-se a promoção de experiências-chave que ajudem as crianças a progredir ao estágio seguinte de desenvolvimento. O momento da diferenciação na rotina diária é o tempo do «planear-fazer-rever», ou seja, o trabalho individual (Gomes, 2014). Na verdade, segundo o *High-Scope* Portugal, no processo de Planear-Fazer-Rever, a criança escolhe com intenção, realiza com concentração e reflete sobre aquilo que aprendeu. A interação adulto-criança é a essência de uma aprendizagem que se baseia na confiança e no respeito mútuo, sendo que ambos partilham o controlo das situações.

No modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), a escola define-se como um espaço de iniciação a uma vida democrática e, para isso, existe um envolvimento da escola com a comunidade numa partilha de experiências (Oliveira-Formosinho, 2013). A mesma autora afirma que “Para os docentes do MEM, o ato didático cumpre-se com os alunos, num esforço de apropriação dos métodos e processos inerentes a cada área do saber” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.146). Assim, é possível perceber que existe um



clima de livre expressão das crianças, em que se valoriza as suas experiências de vida, as suas opiniões e ideias.

Por fim, centremo-nos na Metodologia de Trabalho de Projeto. Um projeto, “parte de uma ideia, de um sonho, de uma vontade, cuja realização será planificada” (Many & Guimarães, 2006, p.10) e inclui a aplicação de conhecimentos, ferramentas e técnicas para que seja possível concretizar um objetivo predefinido. No entanto, os mesmos autores acreditam que para um projeto funcionar é necessária uma gestão apropriada e planeada, ou seja, “constrói-se um percurso que envolve uma multiplicidade de recursos e interações (...) e uma série de reformulações, mudanças e alterações, e tudo isto num plano temporal globalmente alterável” (Many & Guimarães, 2006, p.11). Esta metodologia “permite a aquisição de saberes e responde a regras que o diferenciam do simples projeto” (Many & Guimarães, 2006, p.12), o que permite que quem participa nele tenha um papel ativo e construa o seu próprio saber.

De forma a sintetizar o que anteriormente foi dito, apresenta-se a Tabela 1 em que se percebem as diferenças e semelhanças entre os vários modelos e metodologias quanto ao papel do educador e da criança, à organização do espaço, dos materiais e do tempo em sala e ao foco de cada um desses modelos e metodologias. Nesta tabela são colocadas já algumas características do *Mantle of the Expert*, estratégia diferenciadora apresentada no terceiro subcapítulo.

TABELA 1 – Modelos e metodologias utilizados em Educação Pré-Escolar

	<i>Reggio Emilia</i>	<i>High-Scope</i>	<i>Movimento da Escola Moderna</i>	<i>Metodologia de trabalho de projeto</i>	<i>MoE</i>
Papel do educador	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar oportunidades de descoberta - Ouvinte - Observador (Edwards, Gandini, & Forman, 2008) 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o espaço - Cooperar com as crianças nas atividades (Gomes, 2014) - Apoiar, observar e participar, preservando a autonomia das crianças (Gonçalves, 2008) 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ambiente educativo e planificar as atividades em cooperação com as crianças (Abreu, 2015) 	<ul style="list-style-type: none"> - Guia (Durand, 2012) - Ouvir atentamente as crianças: as suas questões e/ou problemas (Durand, 2012) - Bom observador (Durand, 2012) - Orientador (Katz & Chard, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediador de todo o processo de aprendizagem, apoiando a realização das várias tarefas - Construir e gerir o currículo, estabelecendo os objetivos que pretende que sejam atingidos - No cenário ficcionado, possui um papel semelhante ao das crianças - Organizar os espaços e tempos de aprendizagem (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017)
Organização do Espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Salas organizadas por áreas separadas por divisórias baixas. - Caixas individuais onde são guardados os objetos pessoais das crianças e cada uma dessas caixas tem um símbolo que está associado às mesmas, permitindo-lhes uma maior autonomia (Ferreira, 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas diferenciadas que permitem diferentes aprendizagens curriculares (Ferreira, 2014) - Áreas delimitadas de uma forma bem visível e identificadas com um símbolo ou nome simples para que as crianças as possam diferenciar (Dias, 2017) 	<ul style="list-style-type: none"> - Área central para atividades em grande grupo (acolhimento) (Dias, 2017) - Áreas de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> - Laboratório de Ciências e Matemática; - Atelier de artes plásticas; - Oficina de escrita e reprodução; - Área da biblioteca e da documentação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizado consoante o projeto que se está a realizar 	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser organizado pelo educador, de forma a apoiar e orientar a realização das várias tarefas - O espaço deve também proporcionar situações de tensão que despertem ou reavivem a curiosidade e implicação das crianças



	<ul style="list-style-type: none">- Espaços comuns na instituição:- Atelier- Piazza à volta da qual existem três salas com diversas áreas de atividade com características adequadas a cada faixa etária (Ferreira, 2014)- Cores neutras das paredes e mobiliário- Enormes janelas e paredes de vidro que separam alguns espaços (Ferreira, 2014)	<ul style="list-style-type: none">- O número de áreas não está pré-estabelecido, os adultos da sala é que as devem criar com base nas necessidades e interesses do seu grupo (Dias, 2017)- As áreas devem incluir um espaço amplo para que as crianças se movimentem e manipulem os materiais livremente.- Zona mais privada onde a criança possa permanecer sozinha (Dias, 2017)	<ul style="list-style-type: none">- Área da dramatização e do faz de conta;- Área das construções e carpintaria;- Área de cultura alimentar (Remédios, 2014)- Instrumentos de pilotagem:<ul style="list-style-type: none">- Mapa de presenças;- Mapa de atividades;- Inventários;- Diário de grupo;- Mapa das regras;- Quadro das tarefas (Remédios, 2014)- As paredes devem servir de expositores para a divulgação das produções das crianças (Dias, 2017)		(Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017)
Organização dos Materiais	<ul style="list-style-type: none">- Organizados e arrumados em caixas transparentes- Colocados em lugares acessíveis às crianças (Ferreira, 2014)	<ul style="list-style-type: none">- Devem estar ao alcance das crianças proporcionando conforto (Dias, 2017)- Devem ser de tamanho real, incluindo alguns materiais verdadeiros, uma vez que propicia jogos dramáticos baseados nas suas próprias experiências e vivências (Dias, 2017)- Devem estar etiquetados o que permite à criança uma maior autonomia (Ferreira, 2014)	<ul style="list-style-type: none">Organizados de modo a que as crianças os possam utilizar sem necessitarem de ajuda.- Devem ser autênticos e comuns ao quotidiano (Dias, 2017)- Devem ser materiais reais (Remédios, 2014)		

<p>Organização do Tempo</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Rotinas diárias consistentes - Tempo em grande grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Planejar: as crianças comunicam as suas intenções - Fazer: realização das atividades - Rever: reflexão acerca das próprias ações - Tempo em pequeno grupo: destina-se à resolução de problemas e à experimentação de materiais, numa atividade planeada pelo adulto - Tempo de recreio: destina-se à atividade física livre (Gonçalves, 2008) 	<ul style="list-style-type: none"> - Divide-se em dois momentos diferentes - De manhã: <ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento - Planificação em conselho - Atividades e projetos - Pausa - Comunicações das aprendizagens feitas - Tarde: <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de recreio (após o almoço) - Atividade cultural coletiva - Balanço em conselho (Niza, 1998, citada por Gonçalves, 2008) 	<ul style="list-style-type: none"> - É variável, deve ser gerido conforme as rotinas. - Pode ter a duração de uma semana, um mês ou mesmo o ano todo: depende dos interesses das crianças (Silva, 2005, citado por Félix, 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> - É muito variável. Pode acontecer uma vez por dia, uma vez por semana, o dia todo, uma semana ou várias - Depende da planificação do educador e das decisões das crianças (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017)
<p>Foco</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração por parte da criança de todas as formas de expressão simbólica (Durand, 2012) - Promoção da interação social, da aprendizagem e da exploração cooperativa, favorecendo o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo (Ferreira, 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem ativa (Remédios, 2014) - Envolvimento e corresponsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de estratégias de descoberta, de criatividade, assim como o sentido de responsabilidade (Gonçalves, 2008) - Grupos heterogéneos - Clima de livre expressão para as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e sensibilidade emocional, moral e estética (Katz & Chard, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da encomenda (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017)
<p>Papel da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel ativo no seu processo de aprendizagem (Durand, 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> - Centro da ação (Remédios, 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> - Criança em participação (Gomes, 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter a capacidade de ser responsável por si próprio, refletindo sobre as suas 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter a capacidade de tomar decisões



		<ul style="list-style-type: none">- Planear-Fazer-Rever (Gomes, 2014)- Learning by doing – aprender fazendo (Gomes, 2014)	<ul style="list-style-type: none">- Dinamizadores da cooperação (Oliveira-Formosinho, 1996, citada por Gonçalves, 2008)	<ul style="list-style-type: none">contribuições para o projeto (Katz & Chard, 1997)	<ul style="list-style-type: none">- Sujeito ativo em todo o processo- Especialistas no cenário ficcionado (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017)
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. A interdisciplinaridade

Vimos anteriormente que os diferentes modelos promovem o desenvolvimento das crianças através do relacionamento de vários saberes. Assim, surge-nos a necessidade de explicitar o conceito de interdisciplinaridade, cuja formulação está longe de reunir consensos, confundindo-se muitas vezes com os de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade.

No que toca à multidisciplinaridade, Silva & Tavares (2005) afirmam que se “trata da integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina” (p.8), por exemplo, no Domínio da Matemática, identificar quantidades através de diferentes formas de representação – contagens e símbolos.

Por pluridisciplinaridade, Pombo, Guimarães & Levy (1993) entendem que é “qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas” (p.12). Também Maingain & Dufour (2002) afirmam que “A pluridisciplinaridade consiste em tratar uma questão justapondo as contribuições de diversas disciplinas, em função de uma finalidade convencionada entre os parceiros do processo” (p.63). Para Quinta e Costa, Ribeiro & Monteiro (2015), a pluridisciplinaridade acontece “quando o estudo do mesmo objeto de uma mesma e única disciplina é realizado por várias disciplinas ao mesmo tempo.” (p.780).

A interdisciplinaridade surgiu na segunda metade do século XX como resposta a uma necessidade verificada ao nível das ciências humanas e da educação (Thiesen, 2008). “Ninguém sabe exatamente o que é” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.10) porque, tal como Leis (2005, citado por Thiesen, 2008) afirma, “a tarefa de procurar definições finais para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar” (p.3). Existem, no entanto, vários conceitos possíveis. Para Goldman (1979, citado por Thiesen, 2008), um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre o todo e as partes que a constituem. Frigotto (1995, citado por Silva & Tavares, 2005), por outro lado, defende que a interdisciplinaridade é “uma necessidade relacionada à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se assim como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico” (p.9). Já Pimenta (2013) afirma que “Interdisciplinaridade é uma circulação de saberes entre disciplinas que conduzem a uma alteração da reflexão crítica sobre as ciências” (p.179). Por último, Quinta e Costa, Ribeiro & Monteiro (2015) dizem que a interdisciplinaridade se define:

como o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais empregando ao nível da teoria ou da investigação empírica os seus próprios esquemas conceptuais, a forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação (p.780)

Este é o conceito de interdisciplinaridade, que considerei na investigação que desenvolvi.

Por transdisciplinaridade, Silva e Tavares (2005) definem uma pedagogia em que não devem existir fronteiras entre as áreas do conhecimento, uma vez que a interação é tão grande que é quase impossível distinguir onde começa e onde acaba cada disciplina. Da mesma forma, Nogueira (s.d., citado por Silva e Tavares, 2005) afirma que a transdisciplinaridade se insere na procura de um novo paradigma para as ciências da educação, que se baseia na ideia de comunicação entre os diferentes campos disciplinares. Para Quinta e Costa, Ribeiro e Monteiro (2015), estamos perante transdisciplinaridade quando “o contacto e a cooperação entre as diversas disciplinas se faz pela adoção (...) do mesmo paradigma científico” (p.780).

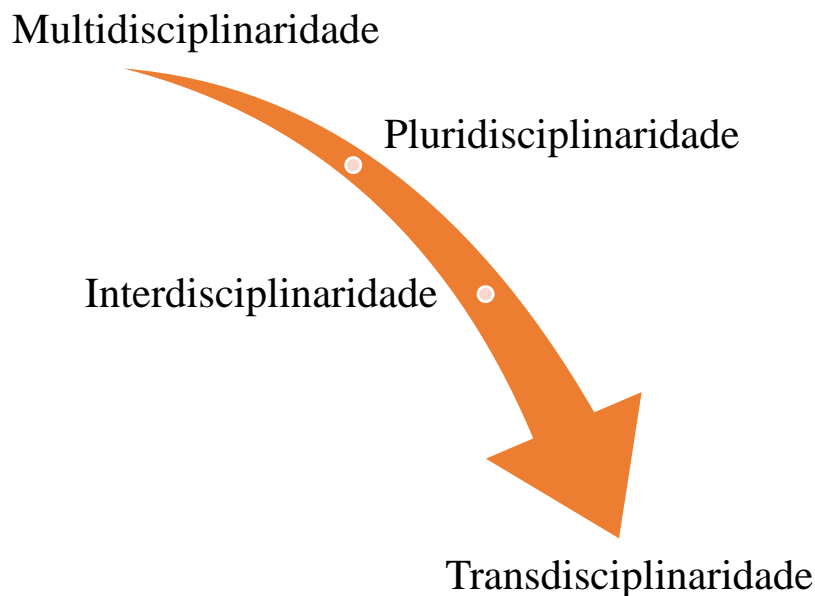


FIGURA 1 - Representação dos conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade segundo o grau de complexidade

Estes conceitos são diferentes formas de articulação das diversas disciplinas, no entanto, traduzem realidades que vão do mais simples – multidisciplinaridade – ao mais complexo – transdisciplinaridade (Figura 1).

2.1. Abordagem interdisciplinar na Educação Pré-Escolar

Hoje em dia, a criança está inserida num ambiente escolar que lhe oferece estímulos favoráveis à sua aprendizagem. Por isso mesmo, é necessário proporcionar às crianças as melhores oportunidades de aprendizagem, procurando-se, desta forma, eliminar as barreiras entre as áreas de conteúdo, com o objetivo de acabar com um ensino monótono e transmissivo (Teixeira, 2016).

Na Educação Pré-Escolar, cada vez mais os educadores se preocupam em realizar atividades que consigam “estimular nas crianças uma nova compreensão da realidade através da articulação entre os conhecimentos das diferentes áreas de conteúdo” (Teixeira, 2016, pp.12-13). As crianças precisam de estar em contacto com o mundo para poder aprender novos conhecimentos diversificados e, dessa forma, a interdisciplinaridade é muito importante uma vez que possibilita uma melhor interpretação da realidade e atualidade, constituindo um fator de motivação para a aprendizagem (Teixeira, 2016).

Deste modo, Nicolau (1997, citado por Teixeira, 2016) defende que nesta valência, a curiosidade da criança é aquilo que leva a desenvolver o trabalho interdisciplinar. Assim, o educador articula as diferentes especificidades das várias áreas do saber. Também Almeida (2006, citado por Teixeira, 2016) afirma que, quando os conteúdos estão relacionados entre si, o importante é que este processo seja feito em conjunto com as crianças.

Por isso mesmo, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que “As áreas de conteúdo são (...) referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.31).

Também a abordagem do *Mantle of the Expert* faz com que as crianças se sintam comprometidas na “mobilização de conhecimento de diversas áreas curriculares” (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017, p.10). o que significa que esta metodologia privilegia uma abordagem interdisciplinar. Ainda nesta linha de pensamento, Aitken (2013) afirma que o *MoE* é uma abordagem que promove a integração curricular.



3. *O Mantle of the Expert (MoE)*

Neste capítulo abordar-se-á a estratégia educativa diferenciadora que, segundo Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro (2017), articula o desenvolvimento do currículo, a dramatização e a aprendizagem através da pesquisa.

Esta estratégia denominada *Mantle of the Expert (MoE)* foi desenhada no final do século XX por Dorothy Heathcote, professora de teatro e universitária no Reino Unido, especialmente para professores com alguma experiência em teatro.

Esta estratégia pedagógica, segundo Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro (2017):

Desenvolve-se a partir de um contexto ficcional definido pelo professor e no qual os alunos assumem responsabilidades, têm poder de influência e de tomada de decisões inerentes a uma equipa de especialistas, constituída com o objetivo de satisfazer uma encomenda que lhe foi feita por um cliente (p.10)

Um dos pilares essenciais desta estratégia é a promoção da participação e da responsabilização cívicas promovendo, desta forma, uma construção articulada do saber e favorecendo oportunidades de escutar, falar e decidir. Assim, os alunos são sujeitos ativos num processo educativo gerido pela curiosidade, pesquisa, ação, argumentação, reflexão e tomada de decisão. Devido à grande interação privilegiada por esta estratégia pedagógica, surgem oportunidades de experimentar situações, dilemas e desafios com significado, que enriquecerão o saber do aluno (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017).

Quando esta estratégia está a ser trabalhada, os alunos/as crianças têm clara noção de que o enredo é fictício e, por isso, têm que ser outras pessoas. No entanto, o desafio passa por protagonizar atividades verdadeiras. Por isso, segundo as autoras referidas anteriormente, “esta abordagem encoraja os alunos a assumir responsabilidades pela sua própria aprendizagem, comprometendo-os na mobilização de conhecimento de diversas áreas curriculares e estimulando várias capacidades transversais” (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017, p.10).

Além disso, é importante referir que esta abordagem passa pela alternância dentro/fora da ficção, ou seja, os participantes sabem que o enredo ficcional pode ser interrompido ou recomeçado quando os alunos ou o professor o decidirem. Assim, há a possibilidade de uma certa ação poder causar um momento para uma aprendizagem curricular específica. Por isso, os alunos são especialistas apenas no cenário ficcionado.



Eles e o professor trabalham colaborativamente no jogo dramático, encontrando-se todos ao mesmo nível, ou seja, o professor tem um grau de autoridade e decisão semelhante ao dos alunos (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017). No entanto e segundo as mesmas autoras, “fora da ficção, o papel e a função do professor permanecem inalterados” (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017, p.10).

Desta forma, o papel do professor é construir e gerir o currículo, estabelecendo os objetivos que pretende que sejam atingidos. Deve também organizar os espaços e os tempos de aprendizagem, apoiando e orientando a realização das várias tarefas, de maneira a interpretar as propostas que os alunos formulam, criando situações de tensão que despertem ou reavivem curiosidade e implicação dos alunos, estimulando o envolvimento numa resposta que satisfaça a encomenda que foi feita pelo cliente. Assim, é favorecida uma aprendizagem efetiva, eficiente e que vai de encontro com o ponto de interesse comum (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017). As mesmas autoras defendem que “toda a aprendizagem se desenvolve numa perspetiva investigativa, a partir de questões orientadoras formuladas pelo professor e que visam inequivocamente a exploração e a apropriação do currículo pelos alunos” (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017, p.11).

Outro dos princípios fundamentais do *MoE* é atribuir responsabilidade aos alunos a partir de um propósito real. Efetivamente, estas responsabilidades permitem que os alunos aprendam e descubram juntos, de uma forma interativa, significando uma maior implicação na sua própria aprendizagem. Aqui é valorizado o trabalho em equipa, melhoram-se as competências de comunicação e promove-se tanto o pensamento crítico como o da capacidade de tomada de decisões, o que faz com que os alunos aprendam numa perspetiva empreendedora (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017).

No que toca à planificação de uma abordagem do *MoE*, esta pode basear-se em várias situações culturais e sociais. Nesta planificação é importante ter em conta diversos aspetos, tais como “a planificação da pesquisa a efetuar; a definição do enquadramento do especialista, o desenho das atividades a atribuir a cada interveniente, a articulação dessas atividades com o currículo a desenvolver e o ponto de partida dessa intervenção” (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017, p.12).

No entanto, para a construção desta metodologia, as mesmas autoras referem que é necessário haver alguns pontos de partida para as atividades que os alunos podem realizar e, por isso, é fundamental que, na enunciação de questões, se atente ao

desenvolvimento curricular desejado e à natureza da pesquisa a fazer. Desta forma, na Tabela 2 estão descritas algumas das dimensões possíveis para as questões que se colocam.

TABELA 2 – Dimensões possíveis para as questões colocadas

Social	Relacionadas com a sociedade ou com a forma como está organizada
Político	Relacionadas com a governação ou assuntos públicos de um país
Meio Ambiente	Relacionadas com o mundo natural e o impacto neste da atividade humana
Ético	Relacionadas com princípios morais
Espiritual	Relacionadas com o ser humano, o espírito ou a alma
Cultural	Relacionadas com as ideias, os costumes e os comportamentos
Histórico	Relacionadas com a História ou eventos passados
Crítico	Expressando/envolvendo uma análise de méritos e falhas do sujeito
Filosófico	Relacionadas com o estudo da natureza fundamental do conhecimento, da realidade e da existência
Transformacional	Relacionadas com transformações

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

Através da análise da Tabela 2 é perceptível que há inúmeras possibilidades de escolha para iniciarmos a implementação desta abordagem.

Ainda segundo Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro (2017), tendo em conta as questões orientadoras que coloca aos alunos/às crianças, o professor/educador tem uma determinada intenção, que pode estar associada a diversas finalidades. Posto isto, na Tabela 3 estão elencadas algumas dessas finalidades.

TABELA 3 – Finalidades das questões orientadoras

Factual	Preocupação com o concreto
Processual	Maneira estabelecida de fazer algo; uma série de ações conduzidas em determinada ordem ou forma.
Empatia	Capacidade de compreender e vivenciar os sentimentos dos outros.
Narrativa	Eventos relacionados
Social	Sociedade ou a sua organização
Cultural	Ideias, costumes e comportamento social de uma sociedade.
Política	Governo ou assuntos públicos de um país, ideias ou estratégias de um determinado partido ou grupo político
Histórica	Sobre eventos passados
Meio Ambiente	Impacto do mundo natural na atividade humana e vice-versa

Crítica	Expressa/envolve uma análise dos méritos e falhas do sujeito.
Ética	Sobre princípios morais
Filosófica	Estudo da natureza fundamental do conhecimento, realidade e existência
Espiritual	Afeta o espírito humano/alma
Transformacional	Envolve transformação/transformações

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

Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro (2017) referem que relativamente às áreas de especialidade, os alunos assumem o papel de especialistas em serviços, transformação e agricultura, apoio humanitário e comunitário, autoridade reguladora, manutenção, artes, investigação, pesquisa e educação, animais e serviços pessoais.

No que toca aos clientes, estes desempenham várias funções importantes como fornecer um foco para a pesquisa que se vai fazer, personalizar a razão pela qual a equipa deve ser responsável e ser um recetor para qualquer comunicação. A função do cliente é necessária para compatibilizar as competências e os conhecimentos profissionais da equipa de especialistas. O papel do cliente deve ser coerente dentro de todo o enredo, uma vez que a satisfação das suas necessidades implica a investigação e a realização de atividades (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro, 2017). Por isso mesmo, há muitas possibilidades de clientes, desde instituições oficiais a empresas de laticínios, por exemplo.

As encomendas feitas pelos clientes são um pedido para a realização de alguma coisa em específico. Desta forma, o cliente pode assumir três níveis de exigência na relação com a equipa de especialistas. No nível baixo, o cliente apenas necessita de uma assistência/informação; no nível médio é preciso uma orientação/garantia; no último, o nível alto, o cliente requer um trabalho mais elaborado, porque implica mais trabalho, mais pesquisa, ou seja, é mais complexo.

Segundo Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro (2017), numa planificação deste tipo de abordagem, pode também ser necessário a utilização de objetos/materiais que orientem o trabalho, tendo em conta o currículo. Estes objetos e/ou materiais podem ser, por exemplo, simples mapas ou mensagens que podem ser trazidas ou não por com pessoas de fora.



3.1. Fases da abordagem

Neste subcapítulo irão ser descritas as cinco diferentes fases (*MoE*, s.d.) em que se desenvolve esta metodologia.

Na primeira, o educador escolhe o cliente a partir da qual se define o foco no currículo. Para isso, deve-se selecionar uma área do currículo e fazer uma lista de possíveis tópicos a trabalhar, fazendo uma planificação da intervenção *MoE*.

Na segunda fase, faz-se uma introdução ao tema com uma questão problema, um desafio ou qualquer outra realidade que crie a necessidade de uma intervenção. Depois do grupo de crianças ter percebido a existência do problema ou da situação, é também necessário que elas compreendam que este precisa de ser resolvido.

A terceira fase tem uma designação específica dada por Dorothy Heathcote, “Build the «Frame»”, ou seja, criar o cenário. Neste momento, as crianças/alunos passam a estar envolvidas em todo um enredo fictício, um jogo dramático essencial na estratégia *MoE*. Importa salientar que este jogo dramático difere daquele que vem definido nas OCEPE, uma vez que, neste caso, o jogo dramático é mais lúdico e utilizado nas brincadeiras livres das crianças.

Nesta fase, as crianças desenvolvem um trabalho em particular, de forma a sentirem-se especialistas capazes de resolver o problema ou o desafio apresentado.

Na fase seguinte, a quarta, o professor/educador introduz o pedido do cliente, que pode ser feito através de uma carta, um e-mail, um vídeo, ou pessoalmente, por alguém que assume esse papel. No pedido que o cliente faz deve estar explícito o trabalho a desenvolver pelo grupo. Nesta fase, as crianças/alunos desenvolvem todo o trabalho necessário para responder à encomenda que lhes foi feita.

Finalmente, a última e derradeira etapa é a apresentação do resultado, ou seja, da encomenda., o que pode acontecer sob variadas formas.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1. Metodologia

No presente capítulo serão apresentadas as opções metodológicas adotadas, assim como os procedimentos metodológicos para responder à questão de partida.

1.1. Atividades a realizar antes da implementação do *MoE*

Até à implementação do *MoE*, serão desenvolvidas com as crianças diversas atividades com conteúdos semelhantes aos abordados no *MoE* – cores, animais, texturas. As referidas atividades não seguirão nenhum modelo ou metodologia em específico e serão realizadas com o objetivo de recolher dados que permitam uma perspetiva comparativa na análise de resultados.

Estas atividades englobam diversas Áreas de Conteúdo, tal como se pode observar na Tabela 4.

TABELA 4 – Atividades realizadas antes da implementação do *MoE*

Atividade	Áreas de Conteúdo	Área de Formação Pessoal e Social	Área da Expressão e Comunicação			Área do Conhecimento do Mundo
			Educação Artística	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	
Dinamização da hora do conto – “A rainha das cores”		X	X	X		
As cores		X		X	X	
Dinamização da hora do conto – “Feliz Natal Lobo Mau”				X		X
Hora do Conto “O Senhor Cavalo-Marinho”		X	X	X	X	X
Visita de Estudo à Quinta Pedagógica “O Moinho”		X		X		X



Na Tabela 4 podemos verificar que entre as atividades dominam as horas do conto, uma vez que era uma área de interesse das crianças. Além disso, o trabalho com diversos livros iria contribuir para a preparação das crianças para a encomenda planeada no âmbito da intervenção *MoE*. Cada atividade tinha um ou mais objetivos concretos e, por isso, o foco era específico.

Na hora do conto “A Rainha das cores” será contada a história ao grande grupo e, posteriormente, pintado um papel de cenário com as cores do livro. Durante a pintura as crianças serão divididas em dois pequenos grupos escolhidos por mim e pela educadora. Assim, numa primeira fase serão trabalhados a Área da Formação Pessoal e Social e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, na pintura do papel de cenário, a Educação Artística.

Na atividade seguinte “As cores”, o objetivo é que as crianças façam a correspondência entre a cor do objeto da imagem e a cor da cartolina, disponibilizando-lhes diversas imagens e cartolinas. Ou seja, cada criança individualmente terá de escolher uma imagem e colá-la na cartolina da mesma cor, sendo pedido às crianças que digam o nome do objeto em questão. Posteriormente, as crianças terão de contar as imagens coladas em cada cartolina. Tal como é evidente na Tabela 4, esta atividade trabalha a Área da Formação Pessoal e Social (na medida em que as crianças têm de aprender a esperar e a desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões), o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (uma vez que o grupo terá de compreender mensagens orais e comunicar eficazmente) e, ainda, o domínio da Matemática (fazer correspondência termo a termo e identificar quantidades através de contagens).

A hora do conto “Feliz Natal Lobo Mau” será realizada com o intuito das crianças compreenderem mensagens orais e que a leitura proporciona prazer e motivação. Além disso, a intencionalidade centra-se no trabalho sobre o Natal. Assim, nesta hora do conto desenvolve-se o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Área do Conhecimento do Mundo.

Outra hora do conto será feita com o livro “O Senhor Cavalo-Marinho”. Nesta atividade, a intenção será dar a conhecer vários seres vivos do mar, trabalhar a ordenação e os conceitos de pequeno, grande e médio. Para isso, depois do conto da história e de algumas perguntas de interpretação, as crianças terão de ordenar os animais segundo a ordem pela qual aparecem na história. Depois disso, serão colocadas três bolas de tamanhos diferentes no chão e apresentadas três imagens de cada animal do livro com tamanhos distintos. O objetivo será o de as crianças colocarem as imagens nos respetivos

tamanhos das bolas, ou seja, o animal grande por baixo da bola grande, o animal médio por baixo da bola média e, por fim, o animal pequeno junto à bola mais pequena. Depois disso, e de forma a consolidar os conceitos trabalhados, enquanto que o grande grupo brinca nas áreas da sala, realizarei uma atividade em pequeno grupo com cerca de três crianças. A atividade consistirá em desenhar o mesmo objeto com três tamanhos diferentes, sendo que cada folha estará dividida em três colunas diferentes.

Por fim, a Visita de Estudo à Quinta Pedagógica “O Moinho” terá como objetivo conhecer diversos animais, assim como fazer um magusto. No que toca aos animais, as crianças terão contacto com uma grande variedade: porcos, galinhas, coelhos, cavalos, cabras, gansos e vacas.

A avaliação destas atividades será feita a partir de registos fotográficos e de listas de verificação como a que se apresenta no Anexo 1.

1.2. Atividades *MoE*

A intervenção *MoE* tem início com a planificação que se apresenta na Tabela 5.

TABELA 5 – Planificação da abordagem *MoE*

Planear a pesquisa	
Planear os resultados das aprendizagens a partir do currículo	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de fazer escolhas e tomar decisões- Cooperar com outros no processo de aprendizagem- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros- Participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem- Ir adquirindo progressivamente maior autonomia- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none">- Educação Física<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a motricidade fina- Artes Visuais<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de desenhos- Trabalhar diferentes texturas- Jogo Dramático<ul style="list-style-type: none">- Utilizar e recriar o espaço e os objetos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias, com os outros- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação - Reconhecer letras - Aperceber-se do sentido direcional da escrita - Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral - Compreender que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação - Matemática <ul style="list-style-type: none"> - Identificar quantidades através de contagens - Compreender que é possível ordenar objetos <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica, recolhendo informação - Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos - Conhecer diferentes animais, diferenciando-os pelas suas características, nomeadamente pelo revestimento do corpo
Eleger aspetos suscetíveis de interessar e envolver	<ul style="list-style-type: none"> - Animais - Texturas - Cores
Desenvolver uma ou várias problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de animais - Revestimento do corpo dos animais
Compor linhas de questionamento a desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> - Que animais conhecem? - Como são os livros? Quais são as partes dos livros? - De que cor vão ser as páginas do livro? - O que querem pôr em cada página?
Planear o enquadramento do especialista	
Inventar o enredo	<ul style="list-style-type: none"> - Depois de ouvirem a história e de conversarem sobre os animais, eu peço-lhes que façam um livro sobre animais
Selecionar a equipa de especialistas	<ul style="list-style-type: none"> - Especialistas em animais
Escolher um cliente	<ul style="list-style-type: none"> - Eu, como representante da instituição de Educação Pré-Escolar
Conceber a encomenda	<ul style="list-style-type: none"> - Livro sensorial sobre os animais
Planear atividades & articulação curricular	
Atividades para a execução da encomenda	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar as páginas do livro - Elaborar a capa e contracapa

Atividades para a equipa de peritos	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher os animais a trabalhar - Decidir o que vai ter o livro - Elaborar uma página para cada animal - Recorte - Pintura - Colagem - Picotagem - Desenho
Atividades para desenvolvimento do contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Contar a história “A que sabe a lua”
Planificar o ponto de partida	
Planear a primeira sequência de passos	<ul style="list-style-type: none"> - Contar a história “A que sabe a lua” - Perguntas relacionadas com a história - Conversar sobre os animais que as crianças conhecem

Para a execução desta planificação e de acordo com os procedimentos definidos pela estratégia *MoE*, teve-se em conta as aprendizagens a promover em cada Área de Conteúdo referidas nas OCEPE. Posteriormente, definiu-se o tema de interesse do grupo como sendo os animais e as texturas e os conteúdos a serem trabalhados: as cores, a diversidade e o revestimento do corpo dos animais.

Pensou-se também em algumas questões orientadoras para colocar às crianças, relacionadas com a temática definida, tais como, Que animais conhecem? Como são os livros? Questões como estas serão realizadas ao longo de toda a implementação para que as crianças reflitam, façam opções e tomem decisões.

Relativamente ao planeamento e enquadramento do especialista, inventou-se o enredo – que seria o mote para o início desta implementação –, selecionou-se a equipa de especialistas e escolheu-se o cliente – e a encomenda: um livro sensorial sobre os animais. Foram também definidas as tarefas a executar pela equipa de especialistas, como o recorte, a pintura, a colagem, a picotagem e o desenho.

De seguida, planearam-se as atividades a desenvolver tanto para a execução da encomenda, como para a equipa de peritos. Por fim, planificou-se o ponto de partida da intervenção junto das crianças.

Ao longo de toda a implementação do *MoE*, é expectável que as crianças desenvolvam todas as Áreas de Conteúdo elencadas na Tabela 5.



Depois de realizada a planificação, efetuou-se um cronograma apresentado na Tabela 6, de forma a organizar o tempo a dedicar à intervenção *MoE*, quer em número de sessões, quer no tempo ocupado por cada uma delas.

TABELA 6 – Cronograma de aplicação *MoE*

Sessão	Trabalho a realizar	Duração
Sessão 1 – 21/03/2019	Contar a história “A que sabe a lua” Questionar acerca dos animais da história e de outros que as crianças conheçam	15 min
Sessão 2 – 22/03/2019	Apresentação do cliente e da encomenda Decisão das crianças sobre o que terá o livro sensorial Escolha dos animais que os especialistas querem incluir no livro e da ordem pela qual o querem fazer (votação – 10 máximo)	30 min
Sessão 3 – 29/03/2019	Elaboração da página do primeiro animal	45 min
Sessão 4 – 04/04/2019	Elaboração da página do segundo animal	45 min
Sessão 5 – 12/04/2019	Elaboração da página do terceiro animal	45 min
Sessão 6 – 26/04/2019	Elaboração da página do quarto animal	45 min
Sessão 7 – 02/05/2019	Elaboração da página do quinto animal	45 min
Sessão 8 – 07/05/2019	Elaboração da página do sexto animal	45 min
Sessão 9 – 09/05/2019	Elaboração da página do sétimo animal	45 min
Sessão 10 – 10/05/2019	Elaboração da página do oitavo animal	45 min
Sessão 11 – 17/05/2019	Elaboração da página do nono animal	45 min
Sessão 12 – 12/06/2019	Elaboração da página do décimo animal	45 min
Sessão 13 – 13/06/2019	Decisão das crianças sobre a capa e contracapa do livro Elaboração das mesmas	45 min
Sessão 14 – 14/06/2019	Elaboração da capa e contracapa	45 min

A implementação do *MoE* foi planeada para decorrer ao longo de doze a catorze sessões. Dez serão para a realização das páginas relativas a cada um dos animais selecionados pelas crianças, uma para a introdução ao tema, outra para apresentar a encomenda e as crianças tomarem as primeiras decisões e uma ou duas para a realização da capa e contracapa do livro. O número de sessões a realizar pode variar, uma vez que uma das características desta metodologia é a flexibilidade da planificação, dado que são as crianças que decidem o caminho a percorrer e poderão precisar de mais tempo do que o inicialmente previsto pelo educador para o fazer.

Relativamente à recolha de dados para avaliação, serão feitos registos fotográficos dos vários momentos e uma narrativa descritiva de cada sessão.

Depois de realizado o cronograma, pensou-se nas Áreas de Conteúdo a desenvolver em cada sessão, tal como é evidente na Tabela 7.

TABELA 7 – Áreas do currículo a desenvolver na implementação do *MoE*

	Área de Formação Pessoal e Social	Área de Expressão e Comunicação					Área do Conhecimento do Mundo
		Domínio da Educação Física	Subdomínio da Educação Artística	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	Subdomínio do Jogo Dramático	
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	✓	✓	✓	✓		✓	✓

Com a implementação desta intervenção *MoE*, ao longo das várias sessões, é expectável que sejam desenvolvidas as diferentes Áreas de Conteúdo presentes nas OCEPE.

2. Contexto de Implementação

A implementação foi feita na valência de Jardim de Infância de uma instituição privada, num grupo homogéneo de 3 anos, constituído por vinte crianças. Há duas crianças mais velhas que as restantes, com 4 anos.



O currículo da instituição é adaptado às necessidades das crianças bem como às suas características. Este estabelecimento defende a diferenciação pedagógica, de modo a que todas as crianças possam atingir os mesmos objetivos, independentemente das suas diferenças.

Pela análise dos documentos da instituição, é possível perceber que este é um estabelecimento que defende princípios como o desenvolvimento da autonomia das crianças, assim como do trabalho em cooperação tanto com as outras crianças, como com todos os professores/educadores. Aqui, valoriza-se uma criança autónoma, responsável e capaz de se exprimir.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição, cada criança é única, com as suas próprias características, que devem ser estimuladas a todos os níveis – competências linguísticas, raciocínio lógico, capacidade de resolução de problemas, domínio das tecnologias, sensibilidade estética e artística, destreza física e o desporto, domínio das emoções, autoconhecimento, autonomia, comunicação e relação com os outros, pensamento crítico e criativo – de forma a construir a identidade de cada uma. Por isso mesmo, na Educação Pré-Escolar desta instituição, as crianças possuem um vasto currículo constituído por: Expressão Motora, Inglês, Espanhol, Expressão Plástica, Xadrez, Expressão Dramática, Natação e Expressão Musical.

Relativamente à organização da sala, é importante referir que há duas mesas redondas pertencentes à área dos jogos de mesa e à área da expressão plástica.

Ao nível da Área de Formação Pessoal e Social, as crianças estão em constante desenvolvimento. Conhecem-se bem umas às outras e, por isso, aprendem a valorizar o outro e não só a si próprias. De uma maneira geral, o grupo já entende o trabalho em equipa, mostrando atitudes de partilha e respeito, utilizando a comunicação para resolver problemas entre os pares.

Em relação à Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente ao nível do domínio da Educação Artística, este talvez seja aquele em que as crianças mais trabalham ao longo da semana. Na Música, as crianças já conseguem marcar muito bem o ritmo das músicas com instrumentos e com partes do corpo. A Expressão Dramática é trabalhada todos os dias, quer na sala, quer no recreio. No subdomínio das Artes Visuais, as crianças já começam a conseguir fazer desenhos mais estruturados. Na verdade, “Com 3 anos, as crianças desenham formas – círculos, quadrados, triângulos, cruces e Xs – e depois começam a combinar as formas em desenhos mais complexos” (Papalia & Feldman, 2013, p.251).



Ao nível da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no geral, o grupo consegue expressar-se bem e pedir aquilo que pretende.



CAPÍTULO III – RESULTADOS

1. Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados tanto das atividades realizadas antes da implementação do *MoE*, como das atividades *MoE*. Posteriormente, será feita uma comparação entre ambos.

1.1. Atividades realizadas antes da implementação do *MoE*

Relativamente aos resultados obtidos com a realização destas atividades, na atividade “A Rainha das Cores” as crianças mostraram-se muito atentas à história e bastante expectantes. Na parte da pintura do papel de cenário, todas o queriam fazer ao mesmo tempo e, por isso, nós enquanto equipa educativa fizemos dois pequenos grupos. O momento da pintura foi tranquilo em ambos os grupos.

Na atividade intitulada “As cores”, o grupo compreendeu o que foi pedido, no entanto, houve alguma confusão. No geral, as crianças não souberam respeitar a vez umas das outras, intervindo quando não era suposto e não deixando os amigos responderem.

A hora do conto do livro *Feliz Natal Lobo Mau* permitiu, mais uma vez, perceber que estas crianças gostam muito de ouvir histórias. Além disso, verificou-se que as crianças conseguiram fazer referência a outras histórias com o lobo.

Na atividade realizada a partir da história *O Senhor Cavalo-Marinho*, o grupo mostrou-se interessado em saber mais acerca dos peixes à medida que iam aparecendo no livro. No que toca à ordenação dos peixes segundo o aparecimento na história, todas as crianças foram capazes de identificar o primeiro e o último animal, verificando-se mais dificuldades na colocação dos restantes peixes na ordem correta. No entanto, as crianças que já tinham 4 anos ajudaram as mais pequenas, de apenas 3. No desenvolvimento dos conceitos de pequeno, médio e grande, inicialmente as crianças ficaram um pouco confusas com as bolas – uma de ténis, outra de golf e outra pinchona – uma vez que não eram todas iguais. Por isso mesmo, tive que explicar as diferenças e dar tempo ao grupo para que compreendesse a existência de três tamanhos distintos. Só depois deste momento é que mostrei as imagens dos animais e, de forma a uma melhor compreensão por parte



das crianças, coloquei as primeiras imagens nos locais corretos. Foi evidente que, no geral, as crianças perceberam qual era o objetivo e, inclusivamente, respeitaram-se umas às outras, esperando pela sua vez. Na parte do desenho em pequeno grupo, o resultado foi bastante positivo, dado que a maioria das crianças foi capaz de desenhar os mesmos três objetos, mas com tamanhos diferentes. A avaliação desta atividade pode ser observada na Lista de Verificação do Anexo 1.

Na Visita de Estudo, as crianças gostaram bastante de observar os animais, fazendo perguntas relacionadas com cada um deles e, inclusivamente, tocaram em alguns, percebendo certas texturas. Esta atividade permitiu comprovar o especial interesse do grupo por animais.

1.2. Atividades *MoE*

Partindo para a implementação do *MoE*, esta foi a fase mais longa de todo o processo, estendendo-se por cerca de três meses. Em quase toda a realização das atividades desta metodologia foram utilizadas as mesas (já mencionadas) existentes na sala, o que acabou por ser uma referência para as crianças.

Nas 13 sessões em que decorreu a abordagem *MoE* foram desenvolvidas várias Áreas de Conteúdo (Tabela 7) sendo evidente que as áreas de Formação Pessoal e Social (essencial no desenvolvimento das crianças, como foi referido no enquadramento teórico) e do Conhecimento do Mundo estiveram presentes em todas as sessões, assim como o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

O projeto *MoE* foi iniciado com o conto da história *A que sabe a lua*, não só para que as crianças compreendessem que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação, mas também para introduzir o tema a trabalhar. A partir daí, as crianças referiram vários animais, demonstrando que estas são capazes de compreender mensagens orais e que conhecem vários animais. Inclusivamente, “houve crianças que falaram nos dinossauros, e outras responderam que já não existiam” (Anexo 2 – sessão 1) havendo um diálogo entre elas. A lista dos animais serviu para iniciar a sessão seguinte.

Na segunda sessão apresentei o cliente – a estagiária, em representação da instituição de Educação Pré-Escolar – e a encomenda – a realização de um livro sobre animais. A decisão dos animais que iriam constar do livro foi tomada pelas crianças, que se mostraram capazes de compreender as mensagens orais que lhes foram transmitidas. Foram utilizadas imagens de todos os animais que as crianças tinham referido no dia

anterior (ver Figura 2), de forma a conseguirem selecionar apenas dez, tal como foi pedido pelo cliente. Assim sendo, o grupo foi capaz de identificar quantidades através de contagens, porque percebeu que havia mais de dez e, como “uma criança disse «temos que escolher»”, utilizaram a linguagem oral em contexto. A escolha foi feita por votação, sendo que, no final, ficaram apenas as imagens dos animais selecionados. Relativamente às páginas do livro, “Rapidamente me disseram que gostavam que fossem às cores – azul, vermelho, amarelo, verde, laranja, branco, roxo, cor-de-rosa e cinzento – e que tivessem os animais.” Assumindo o meu papel de educadora – o que é permitido na estratégia *MoE*, e que significa estar momentaneamente “fora do enredo” – expliquei-lhes que só íamos fazer um animal de cada vez e, por isso, era preciso decidir uma ordem. “Depois de alguma discussão, chegaram à conclusão que a ordem pela qual iriam pôr no livro era: tigre, tartaruga, leão, cavalo, crocodilo, cão, coelho, zebra, galinha e vaca.” (Anexo 2 – sessão 2). Ao realizarem esta ordenação, foi possível as crianças reconhecerem algumas diferenças e semelhanças entre os animais escolhidos.



FIGURA 2 – Momento da escolha dos animais para a encomenda

As sessões três até à 12 foram utilizadas para definir e realizar as diferentes páginas do livro (Tabela 6). O processo foi sempre o mesmo, verificando-se com o passar das sessões alterações na postura das crianças. Primeiro, o grupo escolhia a cor da página para colocar a imagem do animal que ia trabalhar. Esta escolha nem sempre foi baseada no mesmo critério. No caso do leão e da zebra escolheram as cores amarela e branca, respetivamente, devido à cor do animal, enquanto que para todos os outros, as cores foram escolhidas aleatoriamente. Assim, o grupo foi adquirindo a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, tendo em conta a opinião de todos, desenvolvendo a capacidade de diálogo e argumentação.

Depois desta escolha feita, o grupo procurava imagens do animal em questão em algumas revistas levadas por mim. Assim, as crianças, ao procurar, selecionar e recolher informação de que necessitavam para dar resposta à encomenda, foram desenvolvendo competências ao nível da metodologia científica. Nas primeiras sessões em que as crianças realizavam esta tarefa, faziam-no de forma individual (ver Figura 4), no entanto, por iniciativa própria, passavam-na a outras se não encontrassem nenhuma imagem, cooperando com os outros no processo de

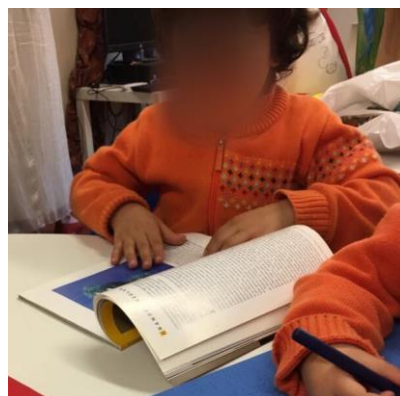


FIGURA 3 – Pesquisa individual do animal

aprendizagem. Apesar disso, com o passar das sessões, este trabalho de pesquisa passou a ser realizado em pequenos grupos (ver Figura 4), por iniciativa das crianças – “Coloquei as revistas em cima das mesas e as crianças começaram a procurar imagens de leões em conjunto (duas ou três crianças por revista)” (Anexo 2 – sessão 5).



FIGURA 4 – Pesquisa do animal em grupo

De seguida, à medida que iam encontrando essas imagens nas revistas, para as destacar, tinham a opção de as picotar (ver Figura 5) ou de as recortar (ver Figura 6), uma decisão que tomavam em conjunto, participando nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem e desenvolvendo a motricidade fina. Apesar de inicialmente ter que perguntar às crianças se queriam picotar ou recortar, com a prática, o grupo começou a adquirir progressivamente maior autonomia: “Todas as crianças, de forma autónoma, decidiram fazer picotagem ou recorte e pegaram no material necessário para tal” (Anexo 2 – sessão 7).

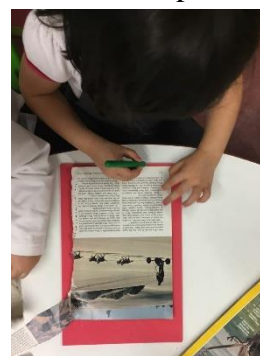


FIGURA 5 – Utilização da técnica de picotagem



FIGURA 6 – Utilização da técnica de recorte

Concluído este processo, as imagens seriam coladas na cartolina (página) correspondente, fazendo-o (ver Figura 7) até as imagens acabarem.

Além das imagens que as crianças iam encontrando nas revistas, eu disponibilizava a imagem do animal que estávamos a trabalhar impressa numa folha, de modo a orientar e a manter o foco das crianças. Desde o início que as crianças decidiram que o queriam colar na página e pintá-lo. No que toca à pintura do animal, nem sempre havia consenso entre as crianças, no entanto, tentavam muitas vezes entender-se. Como referiu uma delas “Se pintarmos a zebra de preto, ela vai ficar toda preta e não se vão ver as riscas” (ver Figura 8) (Anexo 2 – sessão 10). Ou seja, em todas as sessões destinadas à realização das páginas dos animais, as crianças decidiram pintar o animal em branco que tinham colado na cartolina. Esta tarefa foi sempre discutida em grupo.



FIGURA 7 – Colagem da imagem



FIGURA 8 – Pintura da zebra

De forma a trabalhar as texturas, disponibilizei diversos materiais possíveis de serem utilizados para o revestimento do corpo dos animais. Na primeira vez que o grupo viu estes “materiais” mostrou-se muito entusiasmado e ansioso por tocar. Posto isto, as crianças decidiram, por unanimidade, que queriam colar “o pelo” em cima do animal em branco e depois pintavam (ver Figura 9). Aqui, com a realização dos diferentes animais, as crianças iam sendo capazes de os diferenciar pelas suas características, nomeadamente pelo revestimento do corpo.

Por fim, depois das imagens e do desenho do animal com o seu revestimento estarem colados, as crianças colocaram a possibilidade de acrescentar algo mais à página. Uma vez não quiseram fazer mais nada, outras decidiram desenhar “um sol, a



FIGURA 9 – Pintura da tartaruga depois da sua “carapaça” estar colada



FIGURA 10 – Galinha e o milho a amarelo desenhado pelas crianças (assinalado com uma seta)

relva, a água para o tigre beber e a carne para comer” (Anexo 2 – sessão 4) ou então “um sol porque elas [as zebras] gostam muito de sol”, a comida da zebra: “paus troncos e folhas” (Anexo 2 – sessão 10) e ainda “o milho para ela [a galinha] comer” (ver Figura 10) (Anexo 2 – sessão 11). Assim, além de ter sido desenvolvido o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, cada criança em específico desenvolveu capacidades expressivas e criativas através de desenhos que realizou.

A última sessão foi utilizada para a realização da capa e da contracapa do livro. Este tinha que ter um nome e, apesar da dificuldade que senti em haver propostas, uma criança disse: “Tenho uma ideia, podia chamar-se O Jardim Zoológico!” (Anexo 2 – sessão 13). Desta forma, o grupo foi capaz de fazer escolhas e tomar decisões, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros e de respeitar a opinião daquela criança em específico. Como todas as outras gostaram, o grupo decidiu o nome e também que seria eu a escrever porque “nós [as crianças] ainda não sabemos escrever” (Anexo 2 – sessão 13). Todos juntos decidiram ainda que o nome seria colorido e, por isso, cada um escolheu uma cor (ver Figura 11). À medida que eu ia escrevendo o título, o grupo foi-se apercebendo do sentido direcional da escrita e estabeleceu relação entre a escrita e a mensagem oral. Houve ainda algumas crianças que identificaram certas letras como, por exemplo, a primeira do seu nome “Aqui está um «M» de Matilde!” (Anexo 2 – sessão 13). Foi evidente que algumas crianças conseguiram reconhecer letras.

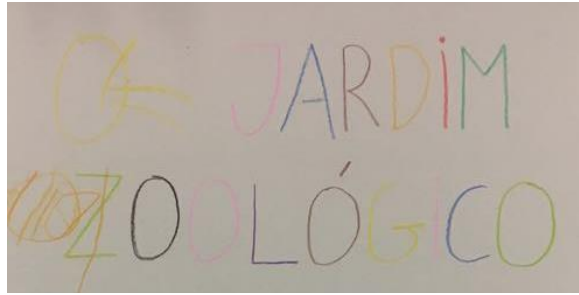


FIGURA 11 – Nome dado ao livro (escrito por mim)

Depois de escrito o título, as crianças pediram para desenhar animais (ver Figura 13) e, à vez, foram desenhando tanto animais que estavam no livro, como outros que não estavam porque era “O Jardim Zoológico”. Desta forma, desenvolveram capacidades expressivas e criativas e mostraram que conhecem diferentes animais. No que toca à contracapa, as crianças optaram por deixá-la lisa, dando a encomenda por concluída.

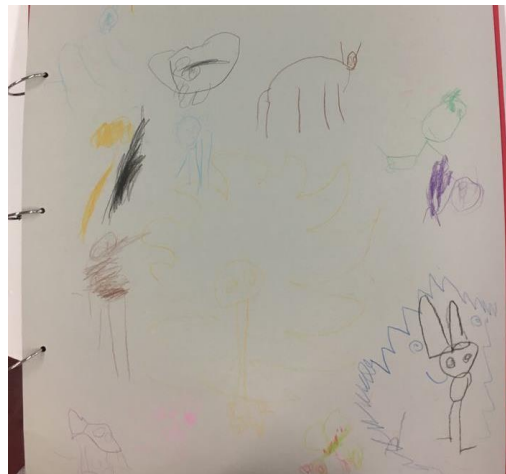


FIGURA 12 - Animais desenhados pelas crianças (na capa do livro)

Considerando a Tabela 8, em três sessões utilizei o livro *A que sabe a lua*: nas duas primeiras e na última, mas, em situações diferentes. Enquanto que na primeira sessão o utilizei para contar a história e, assim, dar início à implementação do *MoE*, nas outras duas o livro, acessível na sala para ser manuseado pelas crianças sem que o quisessem, serviu como modelo para o trabalho a realizar.

De forma a orientar as opções das crianças, coloquei várias questões orientadoras em cada uma das sessões, por exemplo, “perguntei-lhes se não havia mais animais para além daqueles” (Anexo 2 – sessão 1); “perguntando o que era e se iríamos precisar dela [da revista]” (Anexo 2 – sessão 3); “perguntei qual a cor do pelo que tinham colado na barriga do cavalo” (Anexo 2 – sessão 6).



Nas dez sessões concretizadas para a realização das páginas do livro, foram sempre utilizadas algumas revistas de animais. Em duas delas (sessão 7 – crocodilo e sessão 10 – zebra), levei também imagens impressas, porque apenas uma revista tinha uma ou duas imagens, o que era pouco. O objetivo foi disponibilizar às crianças mais imagens para preencher a página correspondente a esses animais. Esta necessidade de levar imagens impressas só aconteceu em duas sessões, porque em todas as outras, havia várias imagens do animal a trabalhar. Na sessão da realização da primeira página do livro, fui eu quem recortou as imagens porque algumas crianças ainda estavam pouco familiarizadas com esta técnica. Depois de perceber a dificuldade das crianças a este nível, tanto eu como a educadora, enquanto equipa pedagógica, optámos por trabalhar esta técnica fora da abordagem *MoE*. Ou seja, esta técnica foi sendo trabalhada ao longo do tempo, não só nas atividades *MoE*, como em todas as outras realizadas no dia-a-dia das crianças. Assim, e uma vez que as crianças foram ficando cada vez mais familiarizadas com esta técnica, nas sessões seguintes, as crianças tiveram sempre a opção de realizar recorte e/ou picotagem.

Na Tabela 8 estão evidentes dos recurso e técnicas utilizados ao longo da implementação desta abordagem.

TABELA 8 – Métodos e técnicas utilizadas ao longo da implementação do *MoE*

	Utilização do livro <i>A que sabe a lua</i>	Realização de questões orientadoras (educadora)	Utilização de revistas de animais	Utilização de imagens impressas	Utilização da técnica de recorte (educadora)	Utilização de várias técnicas pelas crianças				
						Recorte	Picotagem	Colagem	Pintura	Desenho
Sessão 1	X	X								
Sessão 2	X	X								
Sessão 3		X	X		X			X		
Sessão 4		X	X			X	X	X	X	X
Sessão 5		X	X			X	X	X	X	
Sessão 6		X	X			X	X	X	X	
Sessão 7		X	X	X		X	X	X	X	
Sessão 8		X	X			X	X			
Sessão 9		X	X			X	X	X	X	



Sessão 10		X	X	X		X	X	X	X	X
Sessão 11		X	X			X	X	X	X	X
Sessão 12		X	X			X	X	X	X	
Sessão 13	X	X								X

É possível constatar que nas dez sessões ocupadas com a realização das diferentes páginas do livro, a técnica da colagem foi sempre utilizada pelo grupo, excetuando uma sessão em que não houve tempo para realizar esta tarefa e passou para a seguinte. A pintura (dos animais) e o desenho livre foram sempre uma opção para as crianças, sendo que a primeira técnica só não foi usada numa dessas dez sessões e o desenho utilizado em apenas quatro das treze sessões totais.

Tal como foi referido, ao longo do ano foram utilizadas com as crianças duas metodologias diferentes: atividades soltas e *MoE*.

Em ambas as metodologias, houve sempre mais do que um domínio e/ou Área de Conteúdo envolvida na realização de cada atividade e sessão, tal como é evidente nas Tabelas 4 e 7. Enquanto que nas atividades soltas foram trabalhadas todas as áreas de conteúdo e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi desenvolvido em todas elas, no *MoE*, além deste domínio também as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, foram abordadas em todas as sessões.

Relativamente ao papel de educadora estagiária, a minha postura foi diferente na aplicação das duas abordagens. Nas atividades soltas, era eu o principal agente mediador e quem organizava as crianças em grupos, uma vez que elas não tinham autonomia para isso. Foi também minha função orientá-las no decorrer de todas as atividades e resolver conflitos, dado que o grupo não tinha essa capacidade. De acordo com isso, ao longo das diferentes atividades, foi evidente que as crianças ficavam sempre à espera de indicações por parte do adulto.

Na implementação do *MoE*, foi necessário mudar a minha postura. Considero que, principalmente a partir da terceira sessão, se verificou uma evolução positiva da minha parte enquanto adulto mediador do processo. No início tive dificuldade em abandonar a postura interventiva tradicional de um educador e tomei algumas decisões que, de acordo com o *MoE*, deveriam ter sido assumidas pelas crianças, como, por exemplo, “uma vez que as cores escolhidas eram várias, decidi fazer por votação e ver qual era a cor que mais



crianças queriam” (Anexo 2 – sessão 3), tal como acontecia nas atividades soltas. No entanto, com o decorrer das sessões e a experiência acumulada, passei a sentir-me mais à-vontade na autonomia proporcionada às crianças. Estas situações foram evidentes, por exemplo, nas sessões sete “Identificaram facilmente que precisavam das revistas (...) dos lápis de cor (...) das colas (...) das tesouras e dos picos (...)” (Anexo 2 – sessão 7) e dez “as crianças disseram-me que naquele dia íamos fazer a zebra” (Anexo 2 – sessão 10). Outro dos papéis do educador nesta metodologia é a realização de questões orientadoras e, ao longo das sessões, fui fazendo várias perguntas que os levavam a tomar uma decisão, “Perguntei que animais haveria lá dentro [das revistas]” (Anexo 2 – sessão 3).

Relativamente à postura das crianças, notou-se uma clara evolução quer comparativamente ao que assumiram durante a realização das atividades anteriores ao *Mantle of the Expert*, quer ao longo da implementação da abordagem *MoE*. Foi evidente que as crianças se mostraram progressivamente mais autónomas (ver Anexo 2 – narrativas 4 e 12).

A planificação inicialmente realizada para a implementação do *MoE* foi sofrendo alterações ao longo de todo o processo, no entanto, as áreas a trabalhar foram definidas no início e não foram alteradas. As alterações à planificação decorreram não só do facto das crianças terem capacidade de decisão nesta metodologia e poderem, por isso, não desenvolver o seu trabalho de acordo com o inicialmente previsto, como da necessidade do cumprimento de um vasto currículo definido desde o início do ano para o dia-a-dia das crianças. Esta situação teve influência no planeamento das sessões, nomeadamente na disponibilização do momento do dia em que iria ser realizada, uma vez que as horas das aulas do currículo tinham que ser respeitadas. Houve situações em que as sessões para a intervenção *MoE* foram interrompidas pelos professores do currículo (ver Anexo 2 – narrativa 8), influenciando a sessão seguinte, que teria que ser mais longa. Apesar de tudo isto, estes ajustes não tiveram efeitos na planificação geral da intervenção e no trabalho das crianças na produção e realização da encomenda.

O facto de haver duas crianças mais velhas do que as restantes, como já foi referido anteriormente, constituiu uma mais-valia para o grupo, uma vez que em algumas situações o pensamento e raciocínio destas duas crianças tornou-se pertinente em momentos chave da implementação. Por exemplo, “Como não havia lápis castanhos suficientes para todas as crianças, houve uma delas que explicou às restantes que teriam de emprestar umas às outras” (ver Anexo 2 – narrativa 6); “uma das duas crianças mais velhas da sala, disse que se a cortássemos já devia caber” (ver Anexo 2 – narrativa 9).



No terceiro capítulo referente ao *MoE* foram descritas diferentes dimensões para as questões colocadas, assim como as suas finalidades. Ao longo da implementação as perguntas feitas às crianças incidiram, essencialmente, na dimensão do Meio Ambiente, por exemplo, “perguntei o que é que as galinhas comiam” (Anexo 2 – sessão 11).

Por sua vez, as finalidades das questões foram Empatia (“e, sem eu dizer nada, deixaram o(s) amigo(s) fazer uma parte” – Anexo 2: narrativa 5); Capacidade de Decisão (“perguntei-lhes se não havia mais animais para além daqueles e, aí, começaram a surgir novos nomes” – Anexo 2: narrativa 1); Curiosidade (“houve várias crianças que me perguntaram se iam desenhar os animais” – Anexo 2: narrativa 1) e Discussão (“Depois de alguma discussão, chegaram à conclusão que a ordem pela qual iriam pôr no livro era: tigre, tartaruga, leão, cavalo, crocodilo, cão, coelho, zebra, galinha e vaca” – Anexo 2: narrativa 2).

Relativamente à aplicação da abordagem em si, senti algumas dificuldades no início da implementação, uma vez que, nem eu nem as crianças estávamos habituadas a trabalhar com esta metodologia. Devido a esta inexperiência em relação à metodologia em questão, durante a implementação do *MoE*, tomei algumas opções que não eram as mais adequadas para um educador numa abordagem deste tipo. Por exemplo, “Responderam-me que cada um procurava à vez, mas não conseguiram escolher porque todos o queriam fazer. Neste momento, escolhi uma criança que estava calada e atenta” (ver anexo 2 – narrativa 3), “Eu sabia que havia várias imagens na revista e, por isso, escolhi outra criança para procurar” (ver anexo 2 – narrativa 3).

Assim, neste capítulo foi perceptível as diferenças entre as duas metodologias utilizadas ao longo do ano com este grupo de crianças.





Considerações Finais

O *MoE* é uma metodologia pedagógica que articula o desenvolvimento do currículo, o jogo dramático e a aprendizagem através da pesquisa. No enredo fictício criado pelo educador, as crianças assumem o papel de uma equipa de especialistas que trabalha para responder a uma encomenda que lhes foi feita por um cliente. Esta metodologia privilegia a criança como o centro do seu próprio desenvolvimento, envolvendo-a em todo o processo, o que se traduz numa criança mais motivada para aprender, mais autónoma e com maior capacidade de tomar decisões e de respeitar a opinião do outro.

A intervenção *MoE* implementada na Educação Pré-Escolar, num grupo de 3 anos, possibilitou que as crianças desenvolvessem a autonomia, o respeito pelas opiniões dos outros, o espírito crítico, a motricidade fina e o vocabulário. Entre outros, estes foram os resultados das aprendizagens inscritos na planificação da intervenção que elaborei e que defini a partir do currículo, neste caso concreto, das OCEPE. Na perspetiva das aprendizagens das crianças, os resultados obtidos permitem confirmar as grandes potencialidades desta metodologia pedagógica na Educação Pré-Escolar. Por isso mesmo, justifica-se a sua maior divulgação e implementação.

Por sua vez, na perspetiva do educador, o *MoE*, comparativamente a outras metodologias pedagógicas, implica a adoção de uma postura diferente, aparentemente menos interventiva, o que, sobretudo nas primeiras sessões da intervenção realizada, constituiu uma dificuldade acrescida. Contudo, à medida que o trabalho foi sendo desenvolvido, fui superando essa dificuldade, sentindo-me progressivamente mais à-vontade na orientação das tarefas das crianças e na utilização dos recursos disponibilizados pelo *MoE*.



Legislação e Documentos Normativos

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar.

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

Referências Bibliográficas

Abreu, S. (2015). *O Educador e/ou Professor como principal impulsionador da autoestima da criança* (Relatório de estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico não publicado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Teaching and Learning: A Brief Introduction (pp.34-56). In *Connecting Curriculum, Linking Learning*. NZCER Press.

Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ChildDiary (2018). Um olhar sobre alguns modelos pedagógicos em Educação de Infância. Disponível em <https://childdiary.net/pt/blog/2018/04/13/as-diferencas-entre-os-modelos-pedagogicos-em-educacao-de-infancia/> Consultado em 25/01/2020.



Dias, M. (2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-Infância* (Relatório de Projeto de Investigação para o Mestrado em Educação Pré-Escolar não publicada). Escola Superior de Educação, Setúbal.

Durand, T. (2012). *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos* (Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar não publicado). Escola Superior de Educação e Comunicação, Faro.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2008). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. São Paulo: Artmed.

Félix, M. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância* (Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar não publicado). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Ferreira, J. (2014). *Organização do Espaço – Materiais em Creche e Jardim de Infância* (Relatório Final para o Mestrado em Educação Pré-Escolar não publicado). Escola Superior de Educação, Santarém.

Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Porto: Ecopy. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_High_Scope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada

Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: das concepções às práticas*. Lisboa: Editorial Novembro.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Louro, D. A. F. (2013). *Aprender a Escutar as Crianças* (Relatório Final para o Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.

Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Abordagens didáticas da Interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar a metodologia de trabalho de projeto*. Maia: Areal Editores.

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

Nogueira, I., C., 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.

Oliveira-Formosinho, J., (Org.). (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Papalia D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª ed.). Porto Alegre: AMGH.

Pimenta, C. J. G. (2013). *Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais*. Famalicão: Edições Húmus.

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

Quinta e Costa, M., Ribeiro, V. & Monteiro, I. (2015). A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio: um projeto de investigação. *Educação, Territórios e desenvolvimento: atas do 1 seminário internacional*, pp. 1274-1280. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2252/1/Promocao%20da%20atitude.pdf>

Remédios, J. (2014). *O Papel do Educador no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna: Reflexão em torno da construção da prática profissional*

supervisionada (Relatório da Prática Profissional Supervisionada para o Mestrado em Educação Pré-escolar). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Silva, I. B. & Tavares, O. A. O. (2005). Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino/aprendizagem da física. *Holos*, 1, 4-12. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/4815/481549263001.pdf>

Teixeira, R. C. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos* (Relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Thiesen, J., S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-553. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/275/27503910.pdf>



Anexos

Anexo 1 – Instrumento de avaliação utilizado nas atividades de controle

<u>Lista de verificação – “O Senhor Cavalão-Marinho”</u>					<u>Legenda:</u>
<u>Sala:</u> 3 Anos					S – Sim
<u>Data:</u> 22/02/2019					N – Não
<u>Observador:</u> Estagiária					F – Faltou
	Compreende mensagens orais em situações diversas de comunicação	Compreende que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los	Compreende o conceito de médio	Utiliza a correspondência termo a termo	Compreende e identifica características distintivas dos seres vivos
A	S	S	S	S	S
B	S	S	S	S	S
DQ	S	S	S	S	S
DR	S	S	S	S	S
F	S	S	S	S	S
GP	S	S	N	S	S
GI	S	S	S	S	S
GM	F	F	F	F	F
JM	S	S	S	S	S
L	S	S	S	S	S
MM	S	S	S	S	S
MF	S	S	S	S	S
MS	S	S	S	S	S
MV	F	F	F	F	F
ME	S	S	N	N	S
MC	S	S	N	N	S
MA	S	S	S	S	S
MG	F	F	F	F	F
P	S	S	S	S	S



Anexo 2 – Narrativas descritivas de cada sessão do *MoE*

Sessão 1 – Introdução à abordagem com recurso à história *A que sabe a lua*

De forma a iniciar esta sessão, contei a história “A que sabe a lua” e todas as crianças estiveram atentas, apesar de grande parte já a conhecer. Depois disso, fiz algumas perguntas sobre a história tais como quais os animais que apareciam e o que é que eles fizeram todos juntos. A partir daqui, questionei as crianças acerca dos animais que elas conheciam e fui escrevendo numa folha em frente de todo o grupo. Numa fase inicial, as crianças foram-me dizendo apenas os animais que apareciam na história. Por isso mesmo, perguntei-lhes se não havia mais animais para além daqueles e, aí, começaram a surgir novos nomes. Tal como já esperava, houve crianças que falaram nos dinossauros, e outras que responderam que já não existiam, por isso, rapidamente chegaram à conclusão de que não poderíamos falar sobre eles.

A sessão terminou com a lista dos animais feita e eu disse que ia levar para casa para pensar no que iria fazer com ela. Neste momento, houve várias crianças que me perguntaram se iam desenhar os animais.

Sessão 2 – Apresentação do cliente e da encomenda e escolha dos animais que constarão no livro

Não estava planeado, mas, em conjunto com a educadora, decidi fazer esta sessão na biblioteca do colégio porque é neste local que há inúmeros livros e íamos falar de um livro e de uma história em específico. Perguntei às crianças se se lembravam do que tínhamos feito no dia anterior e fiquei surpreendida quando me disseram que tinham estado a dizer animais e eu a escrever numa folha.

Posto isto, expliquei que já sabia o que ia fazer com todos aqueles animais. Disse-lhes que conheciam muitos animais e sabiam muitas coisas acerca deles e, por isso, tinha uma coisa muito importante para pedir. Disse-lhes então que a minha encomenda era fazerem um livro sobre 10 animais.

De forma a eles perceberem quantos animais tinham dito no dia anterior, levei uma fotografia de cada um, coloquei-as no centro da roda e pedi que as contassem.



Rapidamente perceberam que tinham mais que 10 e perguntei o que havíamos de fazer para só termos dez. Neste momento, uma criança disse que tínhamos de escolher. Aproveitei este comentário e, à medida que ia perguntando quem queria trabalhar um certo animal, escrevia o número de crianças que o escolheram à frente do respetivo nome. Depois disso, retirei as imagens dos animais que não foram os mais votados, de forma ao grupo centrar a atenção nos animais selecionados.

De seguida, perguntei o que é que os livros costumam ter e responderam-me: capa, contracapa, lombada (visto que a educadora já tinha trabalhado este conceito com o grupo) e páginas. Perguntei o que gostariam de pôr na capa e responderam-me os animais, naturalmente. Quando fiz a mesma pergunta relativamente à contracapa e à lombada, as crianças não me conseguiram responder e, por isso, optei por deixar que se decidisse mais para a frente. No que toca às páginas, mostrei o exemplo do livro que tínhamos lido no dia anterior e perguntei como eram. Responderam-me que eram brancas e eu perguntei como queriam as deles. Rapidamente me disseram que queriam às cores – azul, vermelho, amarelo, verde, laranja, branco, roxo, cor-de-rosa e cinzento - e que tivessem os animais.

Depois, expliquei-lhes que tínhamos que trabalhar um animal de cada vez e, por isso, decidir uma ordem. Depois de alguma discussão, chegaram à conclusão que a ordem pela qual iriam pôr no livro era: tigre, tartaruga, leão, cavalo, crocodilo, cão, coelho, zebra, galinha e vaca.

Depois desta decisão, algumas crianças disseram-me que queriam fazer o animal que tinham dito no dia anterior e eu tive que explicar que todos juntos íamos fazer um animal de cada vez.

Sessão 3 – Elaboração da página do primeiro animal: Tigre

Perguntei ao grupo o que tínhamos feito na semana anterior, porque havia crianças que não tinham estado. Disseram-me que tinham estado a dizer animais e eu a escrever numa folha. No entanto, quando perguntei o que eu tinha pedido para fazerem, não me conseguiram responder e, por isso, lembrei.

Colámos as imagens dos animais (num armário da sala) pela ordem que iríamos trabalhar, de forma a ficar visível para todas as crianças. Posto isto, perguntei qual era a

cor da página que queriam para o tigre e, uma vez que as cores escolhidas eram várias, perguntei se queriam escolher e ver qual era a cor mais escolhida. Decidimos, então, a cor vermelha.

De seguida, mostrei uma revista que levei, perguntando o que era e se iríamos precisar dela. Facilmente me disseram que era uma revista de animais. Perguntei que animais haveria lá dentro e, como me responderam que podia haver muitos, questionei acerca do animal em concreto que estávamos a trabalhar (o tigre). Chegaram à conclusão de que havia imagens de tigres e eu perguntei o que poderíamos fazer com elas. Uma criança disse-me que podíamos colar na página do livro. Como só havia uma revista, perguntei como é que havíamos de fazer para procurar as fotografias dos tigres. Responderam-me que cada um procurava à vez, mas não conseguiram escolher porque todos o queriam fazer. Neste momento, escolhi uma criança que estava calada e atenta.

Enquanto que esta criança procurava na revista, mostrei-lhes um tigre em branco impresso numa folha de papel e perguntei o que poderíamos fazer com ele. Rapidamente me responderam que também queriam colar na página do livro. Quando a criança encontrou uma imagem de um tigre na revista, mostrou ao grupo e eu recortei. Eu sabia que havia várias imagens na revista e, por isso, escolhi outra criança para procurar. Este processo demorou algum tempo porque, como as crianças não encontravam, iam passando umas para as outras, por iniciativa própria. Como não encontravam, decidi ajudar e mostrei-lhes onde estava. Mais uma vez, recortei e coloquei-a junto da outra.

Depois disso, mostrei-lhes mais um objeto que tinha trazido de casa: um tecido com padrão e textura de tigre. Quando as crianças o viram ficaram muito entusiasmadas e disseram que parecia mesmo um tigre. Perguntei se queriam fazer algo com ele e alguns responderam que queriam colocar na página do tigre. Perguntei como queriam colar todas aquelas imagens dos tigres e eles disseram-me a posição em que cada uma ia ficar e colaram. Ainda não tínhamos colado o tecido de tigre e eu perguntei onde queriam

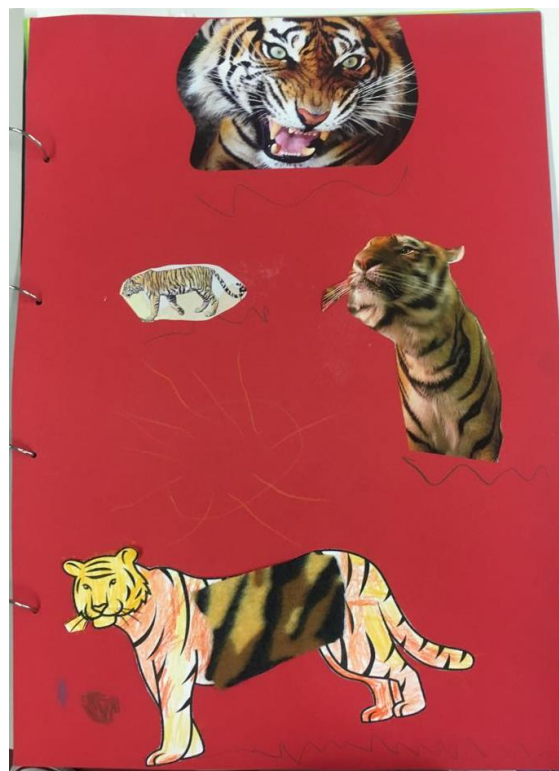


FIGURA 13 – Página do tigre

colar. Alguns disseram-me que o queriam fazer no meio da página, no entanto, como o meu objetivo era outro, perguntei-lhes se gostavam da ideia de colarmos em cima do tigre branco e depois pintarmos o resto. Eles disseram que era uma “muito boa ideia” e assim o fizemos. Não conseguimos acabar.

Sessão 4 – Conclusão da elaboração da página do tigre e realização da página relativa à tartaruga

Perguntei às crianças o que tínhamos estado a fazer na semana anterior e disseram-me a página do tigre e que não tinham acabado: faltava pintar o tigre e desenhar na página.

Perguntei o que queriam desenhar e, à medida que iam dizendo, foram desenhando na cartolina: um sol, a relva, a água para o tigre beber e a carne para comer. Depois, o tigre foi pintado por várias crianças, que foram dividindo o trabalho entre elas. Perguntei às crianças se queriam colocar mais alguma coisa na página e, como me responderam que não, consideramos esta página acabada.

Perguntei então, qual o animal que se seguia e disseram-me sem hesitar, a tartaruga. Decidiram, por unanimidade, que a cor da sua página seria o azul. Quando lhes mostrei as revistas, disseram logo que queriam procurar imagens de tartarugas. Uma vez que as revistas não eram suficientes para todos, perguntei como íamos fazer. Disseram-me que tinha que ser à vez e eu perguntei se os amigos ajudassem não era melhor. Acharam boa ideia, no entanto, tive que ser eu a distribuir as revistas, porque todos queriam procurar. À medida que iam encontrando as imagens, fui dando as tesouras para recortarem. Como nem todas as crianças o conseguiram fazer, em conjunto com a educadora, decidimos utilizar a técnica da picotagem.

Enquanto umas picotavam as imagens, mostrei uma tartaruga em branco numa folha de papel. Mal repararam que era uma tartaruga, perguntaram-me se

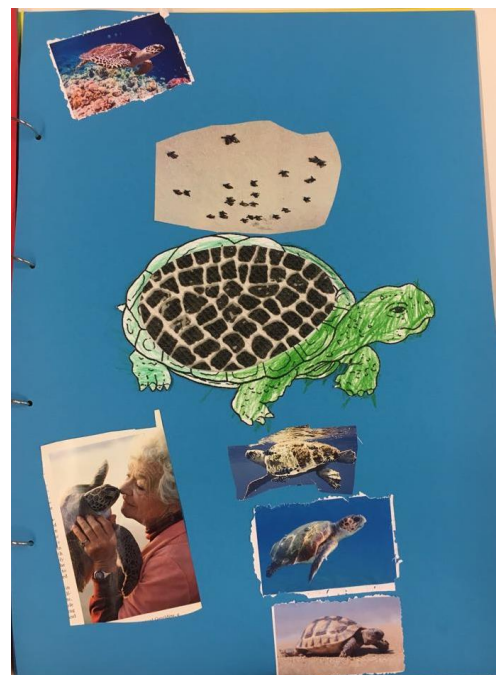


FIGURA 14 – Página da tartaruga

eu tinha uma carapaça. Efetivamente, mostrei-lhes o tecido que imitava a carapaça e todos tocaram.

Começaram a colar as imagens à vez e pintaram o que restava da tartaruga impressa em papel. Decidiram que já estava acabado.

Sessão 5 – Realização da página relativa ao leão

Perguntei qual era o animal que íamos fazer naquele dia e rapidamente me disseram o leão. Quando perguntei que cor queriam para a página, uma criança disse roxo, mas rapidamente as outras explicaram que os leões são castanhos/amarelos. Assim sendo, optaram pelo amarelo.

Coloquei as revistas em cima das mesas e as crianças começaram a procurar imagens de leões em conjunto (2 ou três crianças por revista). À medida que iam encontrando as imagens, perguntei como queriam cortar a imagem: picotar ou recortar. Responderam-me com a certeza do que queriam e, sem eu dizer nada, deixaram o(s) amigo(s) fazer uma parte.

Depois de encontradas todas as imagens, mostrei um leão em branco numa folha de papel. Perguntaram-me se eu tinha trazido uma juba e, efetivamente, mostrei-lhes. Mexeram no pelo e identificaram logo o local onde o queriam colar. Questionei-as em relação à colagem das imagens na cartolina e foram dizendo onde queriam colar. Fizeram-no à vez e, terminada esta tarefa, disseram que faltava pintar o resto do leão. Quando perguntei de que cor queriam pintar, falaram em laranja, amarelo e castanho. Uma vez que não chegavam a um consenso, perguntei se não poderíamos pintar com as três cores e todos assentiram. Decidiram de forma autónoma que cada um pintava um bocado e terminaram esta página.

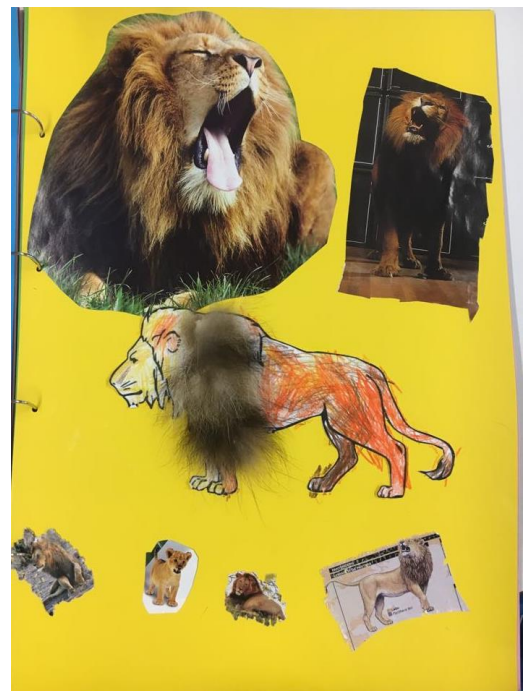


FIGURA 15 – Página do Leão

Sessão 6 – Realização da página relativa ao cavalo

Perguntei qual era o animal que íamos fazer naquele dia e rapidamente me disseram o cavalo. Quando mostrei as revistas dos animais, o grupo identificou que ia procurar cavalos. Coloquei-as em cima das mesas e as crianças começaram a procurar as imagens em conjunto, de forma autónoma. À medida que iam encontrando as imagens, perguntei se queriam picotar ou recortar. Responderam-me com certeza do que queriam e, sem eu dizer nada, deixaram o(s) amigo(s) fazer uma parte.

Depois de encontradas todas as imagens, mostrei um cavalo em branco numa folha de papel. De seguida mostrei um pouco de tecido parecido com o pelo do cavalo e perguntei o que seria. Apenas uma criança conseguiu identificar que era o pelo do cavalo e que deviam colar na barriga do mesmo. Depois disso, perguntei que cor queriam para a página do cavalo e, por unanimidade decidiram o verde.

Questionei-as em relação à colagem das imagens na cartolina e foram dizendo onde queriam colar. Fizeram-no à vez e, terminada esta tarefa, disseram que faltava pintar o resto do cavalo. Quando perguntei de que cor queriam pintar, falaram em todas as cores possíveis. Posto isto, perguntei qual a cor do pelo que tinham colado na barriga do cavalo. Identificaram que era castanho e, por isso, o resto do corpo também teria de ser, apesar de, segundo eles, “haver cavalos pretos, brancos e às manchas”. Como não havia lápis castanhos suficientes para todas as crianças, houve uma delas que explicou às restantes que teriam de emprestar umas às outras.

Quando acabaram de pintar o cavalo, deram por terminada esta página.

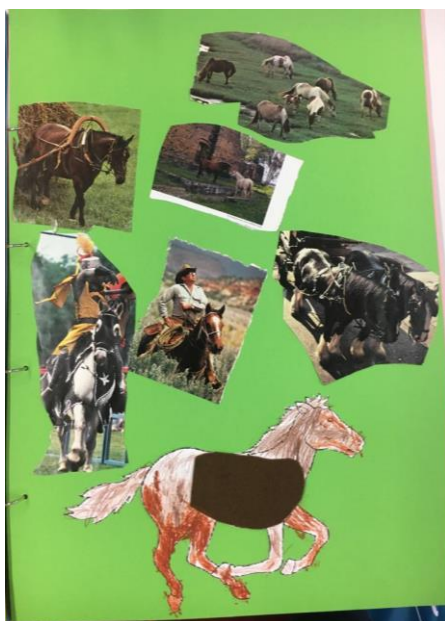


FIGURA 16 – Página do cavalo

Sessão 7 – Realização da página relativa ao crocodilo

Perguntei qual era o animal que íamos fazer naquele dia e responderam-me o crocodilo. Questionei como iríamos fazer a página para esse animal e do que precisávamos. Identificaram facilmente que precisavam das revistas para procurar imagens de crocodilos, dos lápis de cor para desenhar/pintar, das colas para colar as imagens, das tesouras e dos picos para recortar e picotar, um crocodilo grande para pintar e o seu “pelo”. Posto isto, perguntei se achavam que o crocodilo tinha pelo no corpo e todos me responderam que não. No entanto, não sabiam o nome correto. Assim, expliquei-lhes que o corpo deste animal é coberto por escamas muito grossas.

O material foi colocado nas mesas pelas próprias crianças e, a partir daí, foi iniciado o trabalho. Como só tinha uma revista, optei por levar algumas imagens impressas, de modo a haver um maior número. Optei por dar a revista à primeira criança que me pediu e esta, automaticamente, pediu ajuda aos amigos do lado. As restantes imagens foram distribuídas aleatoriamente por mim, dado que todas queriam uma para si.

Todas as crianças, de forma autónoma, decidiram fazer picotagem ou recorte e pegaram no material necessário para tal. Tanto numa técnica como noutra, as crianças foram partilhando as imagens umas com as outras, colaborando na realização do trabalho.

Depois de cortadas todas as imagens, coloquei em cima da mesa o crocodilo em papel. De seguida mostrei um pouco de tecido (parecido com as escamas do crocodilo) e deixei-os explorá-lo.

Questionei-as em relação à colagem das imagens na cartolina e foram-me dizendo onde queriam colar. Fizeram-no à vez e, terminada esta tarefa, disseram que faltava pintar o resto do crocodilo. Quando perguntei de que cor o queriam pintar, disseram logo o verde. Autonomamente, pegaram nos lápis verdes que havia na mesa e começaram a pintar à vez. Sempre que uma criança terminava de pintar um pouco do crocodilo, passava o lápis a outro amigo. Deram por terminada a página do crocodilo.

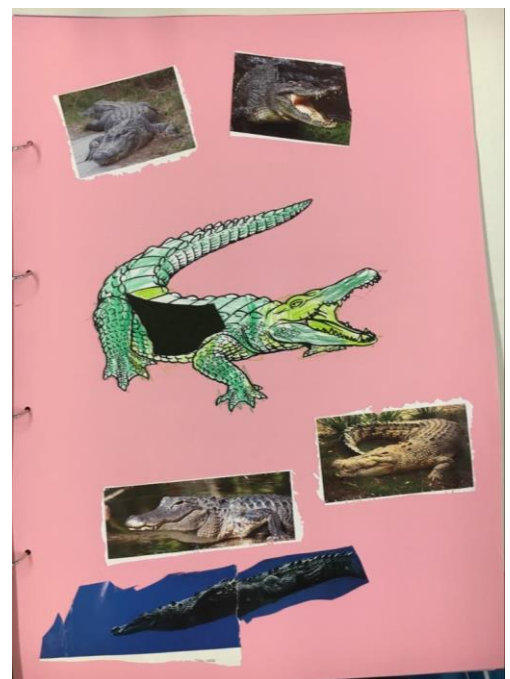


FIGURA 17 – Página do crocodilo

Sessão 8 – Realização da página relativa ao cão

Perguntei qual era o animal que íamos fazer naquele dia e responderam-me o cão. Como não viram os materiais necessários em cima das mesas foram buscá-los. Algumas crianças foram pedindo as revistas e eu fui dando. Automaticamente fizeram pequenos grupos para procurar as fotografias dos cães. À medida que encontravam iam-me mostrando, dizendo se queriam recortar ou picotar. Realizaram este trabalho em cooperação com todos, sem eu precisar de dizer nada.

Depois de todas as imagens estarem cortadas, acabámos por ser interrompidos por uma professora do currículo e, por isso, iremos continuar a realização desta página na próxima sessão.

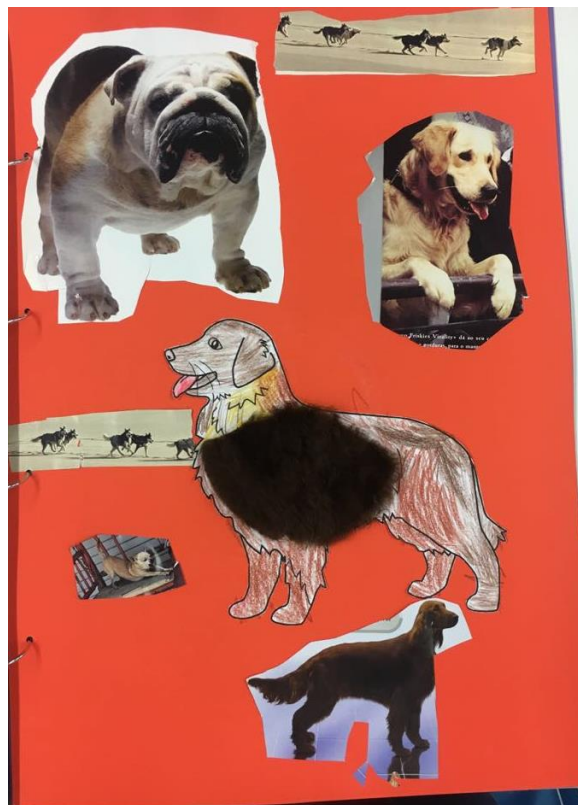


FIGURA 18 – Página do cão

Sessão 9 – Conclusão da elaboração da página do cão e realização da página relativa ao coelho

Como não terminámos a sessão anterior, retomámos no ponto onde ficámos: algumas crianças colaram as imagens dos cães na cartolina laranja. Quando repararam num pedaço de pelo em cima da mesa, algumas crianças não conseguiram identificar o que era e outras explicaram que era o pelo do cão. Todas quiseram tocar e disseram que era muito fofinho. Depois de terem colado o pelo no cão, quiseram pintá-lo de castanho, porque o pelo era dessa cor. Quando terminaram esta tarefa, disseram que já tinham acabado e queriam fazer o coelho.

Coloquei as revistas em cima das mesas e, em pequenos grupos, as crianças começaram a procurar imagens de coelhos. Quando encontravam, pegavam na tesoura ou no pingo e na placa. Enquanto que umas faziam este trabalho, outras pediam para colar e assim o fizeram.

Posto isto, já todas as imagens estavam coladas e uma criança descobriu outra imagem de um coelho que queria colar na página. Deixei-a picotar, tal como me pediu, mas, quando ia colar, reparou que não cabia. Por isso, perguntei a todo o grupo o que tínhamos de fazer para a imagem caber. As crianças disseram que não sabiam ou então que ainda havia espaços, mas que a imagem era muito grande. Como reparei na dificuldade das crianças para chegarem à resposta, perguntei o que tínhamos que fazer para a imagem ficar mais pequena e, uma das duas crianças mais velhas da sala, disse que se a cortássemos já devia caber. Então, essa criança foi cortando a imagem até caber no espaço onde o grupo queria.

Depois de todas as imagens estarem coladas na página, quiseram colar o pelo do coelho, mas sem antes tocar nele. O pelo passou por todas as crianças e a maioria disse que este era mais macio do que o do cão. Colaram o pelo e queriam pintar o coelho de todas as cores possíveis. No entanto, quando perguntei qual era a cor do pelo que tinham colado,

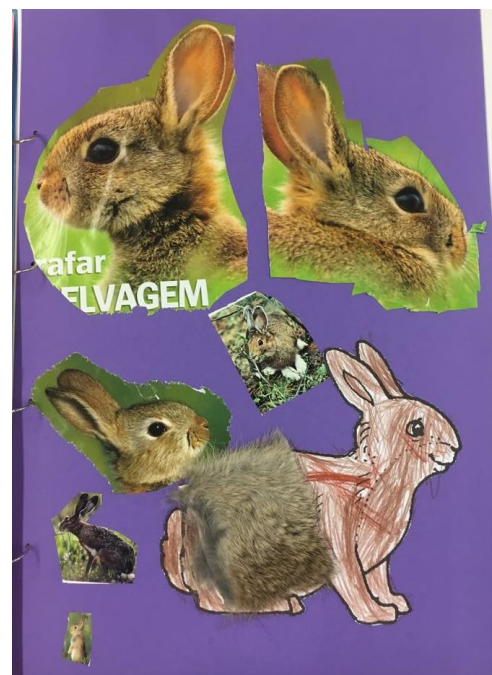


FIGURA 19 – Página do coelho



o grupo respondeu que tinham de pintar de castanho. Assim, deram por terminada a página deste animal.

Sessão 10 – Realização da página relativa à zebra

Mal entrei na sala, as crianças disseram-me que naquele dia íamos fazer a zebra. Posto isto, perguntei quem queria fazer e todos se mostraram entusiasmados para tal. Assim sendo, por iniciativa própria algumas crianças foram buscar o material necessário e colocaram-no em cima das mesas.

Uma vez que só tinha uma revista, optei por levar também algumas imagens impressas. Três crianças pegaram na revista e começaram a procurar. As restantes imagens foram distribuídas aleatoriamente por mim. Como já é habitual, todas as crianças decidiram fazer picotagem ou recorte e pegaram no material necessário para tal. Tanto numa técnica como noutra, as crianças foram partilhando as imagens umas com as outras, colaborando na realização do trabalho.

Depois de cortadas todas as imagens, coloquei em cima da mesa a zebra em branco, assim como um pedaço de tecido às riscas pretas e brancas e as crianças exploraram-no dizendo que era fofinho.

As crianças foram pedindo para colar as imagens e o pelo, e assim o fizeram. Depois de estarem todas coladas, disseram que queriam pintar a zebra e eu perguntei qual era a cor escolhida. Metade do grupo disse preto e outra metade disse branco. Por isso mesmo, perguntei se achavam que o branco se ia ver numa folha branca e responderam-me que sim. Deixei-as experimentar e rapidamente perceberam que realmente não se via nada e, por isso, desistiram da tarefa. No que toca às crianças que queriam pintar de preto, perguntei-lhes se achavam que ia ficar bem. Como estas me responderam que sim, perguntei como era o corpo das zebras e disseram-me que era às riscas pretas e brancas e uma criança explicou às outras: “Se pintarmos a zebra de preto, ela vai ficar toda preta e não se vão ver as riscas.” As restantes crianças aceitaram e decidiram não pintar a zebra. No entanto, uma criança disse que queria pintar os “pés” (cascos) da zebra de uma cor diferente e fê-lo de cor-de-rosa. Posto isto, uma criança disse que queria desenhar o sol

“porque elas gostam muito do sol”. Outra criança quis fazer a sua comida, “paus, troncos e folhas”. Após estes desenhos, o grupo deu a página como concluída.



FIGURA 10 – Página da zebra

Sessão 11 – Realização da página relativa à galinha

Quando as crianças me viram com os materiais, ficaram logo muito entusiasmadas por irmos fazer a galinha. Por isso mesmo, rapidamente se sentaram nas mesas e começaram a dizer o que queriam fazer.

Coloquei as revistas em cima das mesas e as crianças começaram imediatamente a procurar imagens de galinhas. Três dos grupos que estavam a procurar encontraram facilmente as galinhas, no entanto, o outro grupo que também tinha uma revista, viu um galo, mas achou que não devia recortar porque estávamos à procura de galinhas. Expliquei que o galo era o menino e a galinha a menina e que tanto poderíamos colocar fotografias de um como de outro, porque nos outros animais que já fizemos também não sabíamos se era macho ou fêmea. Eles aceitaram esta explicação e decidiram cortar.

Depois de cortadas todas as imagens, coloquei em cima da mesa a galinha em branco assim como algumas penas. A partir daí, gerou-se uma pequena confusão porque

todas queriam tocar nas penas ao mesmo tempo. Desta forma, peguei nas penas e dei a cada criança para que tocasse à vontade.

De seguida, as crianças quiseram colar as imagens e as penas. Depois disso, quiseram pintar a galinha: uma criança queria pintar a crista de vermelho; outra, queria pintar o bico de laranja e outra ainda, queria pintar as patas de amarelo. As restantes crianças quiseram pintar o corpo da galinha às cores. Assim sendo, cada uma pegou num lápis de cor diferente e pintou um pouco da galinha.

Por fim, perguntei se queriam fazer mais alguma coisa na página da galinha e todas me responderam que sim, no entanto, não sabiam bem o quê. Por isso mesmo, perguntei qual é a comida das galinhas e o grupo disse logo que queria desenhar “milho para ela comer”. Após este registo, o grupo deu a página como concluída.

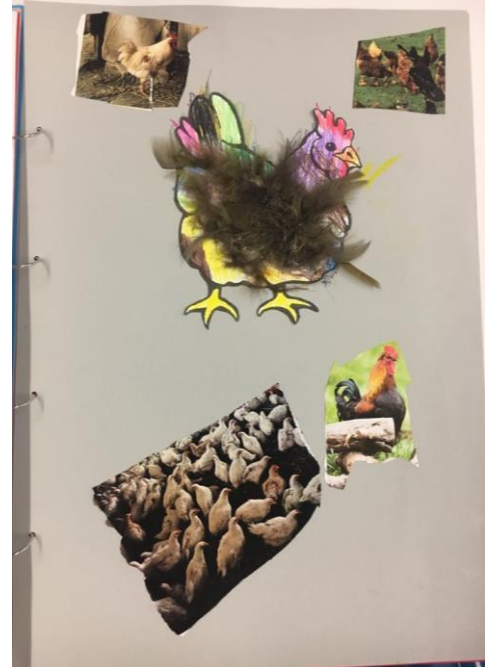


FIGURA 21 – Página da galinha

Sessão 12 – Realização da página relativa à vaca

As crianças estavam muito entusiasmadas porque íamos fazer o último animal: a vaca. Por isso mesmo, rapidamente se sentaram nas mesas e começaram a dizer o que queriam fazer (recortar, picotar, pintar ou colar).

As revistas estavam em cima das mesas e as crianças foram pegando nelas. Juntaram-se 2 ou 3 por revista e, em conjunto, procuraram imagens de vacas. À medida que iam encontrando, pegavam na tesoura ou no pingo e na placa e recortavam/picotavam. Fizeram sempre este trabalho em cooperação sem eu ter que intervir. Depois de cortada a imagem, as crianças iam pedindo para a colar na página.

Em cima da mesa estava também a vaca em branco, assim como um pedaço do seu pelo, no qual todas as crianças tiveram oportunidade de tocar. Depois disso, uma das crianças pediu para colar a vaca e fê-lo como quis: colou-a só com duas patas no chão

porque “a vaca estava a aterrar porque tinha dado um salto”. Já depois de colada a vaca, outra criança pediu para colar o pelo.

Após tudo estar colado, as crianças quiseram pintar a vaca e eu perguntei de que cor o iam fazer. Uma criança quis pintar “as tetinhas” de rosa. Outra, quis fazer manchas pretas no corpo. Outra ainda, disse que queria pintar os chifres e o nariz de castanho. As restantes crianças quiseram colaborar com os amigos.

Por fim, perguntei se queriam fazer mais alguma coisa na página da vaca e todas me disseram que estava bem assim e, por isso, estava acabada.

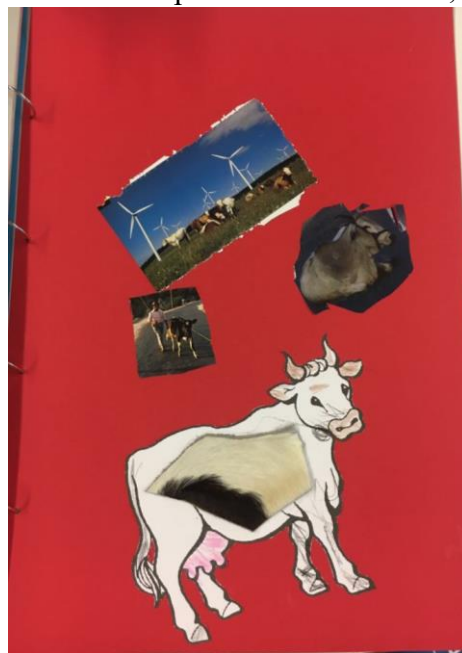


FIGURA 22 – Página da vaca

Sessão 13 – Elaboração da capa e contracapa do livro

Mal cheguei à sala, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas porque era o dia em que íamos acabar o livro.

Posto isto, perguntei o que ainda faltava fazer para o livro estar acabado. Com alguma dificuldade, as crianças lá responderam que ainda faltava fazer a capa e a contracapa. Assim sendo, mostrei o livro que contei no início da aplicação do *MoE* de forma às crianças terem uma referência do que poderia ter a capa e a contracapa.

De facto, expliquei que os livros tinham nomes, mas o nosso ainda não tinha. Perguntei se alguém tinha ideias para o título do livro e senti que as crianças tiveram dificuldade em responder. Apesar disso, uma criança disse: “Tenho uma ideia, podia chamar-se O Jardim Zoológico!”. Todas as restantes crianças mostraram-se muito entusiasmadas e gostaram do nome. Escolhido este tópico, perguntei quem é que ia escrever o nome na capa do livro e todas responderam que tinha de ser eu porque eles não sabiam escrever. Assim sendo, e como todos queriam uma cor diferente, optámos por escrever uma letra de cada cor. À medida que eu ia escrevendo o título, houve algumas crianças que identificaram certas letras, como a primeira do seu nome “Aqui está um «M»

de Matilde!” Depois do nome estar escrito, perguntei o que queriam fazer mais na capa. A maioria respondeu-me que queria desenhar um animal e, assim o fizeram. Cada um, à vez, desenhou o animal que queria. A capa estava feita.

No que toca à contracapa, o grupo disse que não queria fazer nada e deixar só a cor cinzenta. Aceitei a vontade deles e, por isso, o livro estava terminado.

Coloquei a capa e a contracapa nos respetivos lugares (início e fim do livro, respetivamente) e fi-lo passar por todas as crianças para que pudessem ver o resultado final. Todas se mostraram muito orgulhosas do seu trabalho.

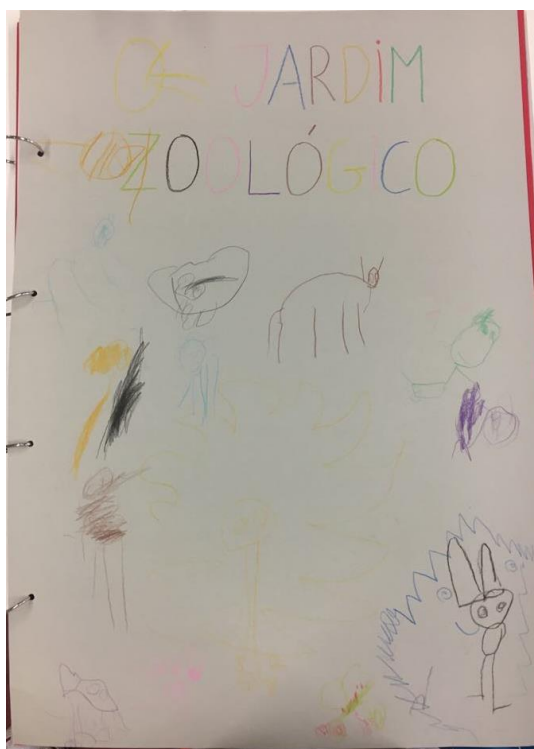


FIGURA 23 – Capa do livro