



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Mar em Cerâmica em Contexto Pré-Escolar

Catarina Maria da Costa Vilaça



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Catarina Maria da Costa Vilaça

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Mar em Cerâmica em Contexto Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutor Carlos Almeida

novembro de 2018

Agradecimentos

A aprendizagem e o crescimento intelectual e pessoal não são atos individuais, desenvolvem-se no meio de outros, através de interações sociais que nos fazem refletir, corrigir e crescer, como profissional e como pessoa. Deste modo, não poderia deixar de agradecer àqueles que fizeram parte deste crescimento. É de referir que as manifestações de agradecimento aqui presentes estão isentas de qualquer hierarquia, pois todos, de uma forma ou de outra, foram igualmente importantes.

A todas as crianças deste grupo de trabalho fantástico que todos os dias me fizeram aprender algo novo e sentir que ser educadora de infância é a melhor profissão, onde há lugar para aprender, brincar e amar de uma forma tão pura e incondicional como só as crianças sabem.

Obrigada à Escola Superior de Educação, em especial ao Doutor César Sá e à Doutora Linda Saraiva, por permitir que realizasse este meu sonho, por permitir, acima disto, aprendizagens imprescindíveis ao meu futuro e as melhores e mais marcantes memórias académicas.

Obrigada ao professor Doutor Carlos Almeida, pela incansável disponibilidade e apoio dado, pela paciência e compreensão, pela partilha de experiências e conhecimentos, pela preocupação e constante boa disposição. Obrigada, inclusive, pelas pequenas “risotas” que aliviavam um pouco a tensão que carregava.

Obrigada aos restantes professores, por todos os ensinamentos fulcrais à minha formação pessoal e profissional. Um especial obrigado aos professores Ana Peixoto, Ana Raquel Aguiar, Elizabete Cunha e Fernando Santos por toda a contribuição ao longo da PES II.

Obrigada à professora Rosa Venâncio pela disponibilidade, apoio e amabilidade prestada durante a elaboração da cozedura dos trabalhos realizados. Agradeço, ainda, à Polícia Marítima de Viana do Castelo pela atenção e o empréstimo das redes de pesca para o auxílio na construção da exposição.

Obrigada ao meu par pedagógico Jacinta Miguel e aos meus colegas de curso pelo companheirismo, pela interajuda, pelos conselhos e por todas as aprendizagens e aventuras.

Obrigada aos meus amigos, Tatiana, Bárbara, Rui, Alana, Cruchinho e Rafaela que quando a vontade de desistir era maior do que a vontade de continuar, me deram força com as suas palavras de alento, incentivo e coragem, despertando novamente a vontade de continuar para conseguir realizar o meu sonho. Um obrigado muito especial às minhas amigas Alexandra e Andreia, porque foi graças às suas palavras provocadoras e desafiantes que ganhei coragem e iniciei esta longa caminhada de formação profissional, e me encontro hoje, aqui, prestes a terminar uma etapa muito especial na minha vida.

Agradeço à minha família que me ajudou em tudo o que podia, da melhor forma que sabia, dando-me carinho e coragem para continuar e assim, alcançar os meus objetivos.

Por fim, obrigada à minha segunda cidade, ao meu segundo lar, Viana do Castelo. Foi amor à primeira vista quando te vi pela primeira vez, nunca esquecerei esse dia. Lembrar-me-ei de todos os detalhes se mos pedirem.

Resumo

O ser humano sente e sempre sentirá uma falta instintiva de aumentar o seu conhecimento sobre tudo o que o envolve. Assim, através da análise, investigação e reflexão de um concreto acontecimento que faz com que este se desenvolva. É importante que o corpo docente aproxime as crianças do conteúdo curricular intercalando com os seus quotidianos.

Assim, através de uma análise cuidada e apurada das crianças e dos contextos que construiu um projeto de intervenção pedagógica, para os contextos de creche e de jardim de infância, como objetivos de reorganizar o subdomínio das artes visuais, desenvolver atividades que envolvam a modelação e dinamizar o subdomínio através de atividades de experimentação e fruição.

A concretização dos objetivos traçados envolveu a participação ativa das crianças nas atividades que foram surgindo ao longo da intervenção pedagógica, bem como a reorganização do subdomínio das artes visuais e atividades plásticas através da etiquetagem e disposição dos materiais.

Sustentada na abordagem da metodologia de trabalho de projeto, esta intervenção pedagógica teve em especial atenção as necessidades e interesses dos grupos de crianças envolvidos.

Por meio de uma análise foi possível observar que o trabalho de projeto contribuiu para o desenvolvimento a nível psico-motor, cognitivo, comunicativo e afetivo nas diversas áreas da educação.

Palavras-chave: Pré-Escolar; Artes Visuais; Modelagem; Cerâmica; Mar.

Abstract

The human being feels and will always feel an instinctive lack of increasing his knowledge about everything that involves him. Thus, through the analysis, investigation and reflection of a concrete event that causes this to develop. It is important that the faculty bring the children closer to the curricular content by intercalating with their daily lives.

Thus, through a careful and accurate analysis of the children and contexts that built a project of pedagogical intervention, for the nursery and kindergarten contexts, with the objectives of reorganizing the subdomain of the visual arts, to develop activities that involve modeling and to dynamize the subdomain through activities of experimentation and enjoyment.

The accomplishment of the objectives outlined involved the active participation of the children in the activities that emerged throughout the pedagogical intervention, as well as in the reorganization of the subdomain of the visual arts and plastic activities through the labeling and disposition of the materials.

Sustained in the approach of the project work methodology, this pedagogical intervention took special attention to the needs and interests of the groups of children involved.

Through an analysis it was possible to observe that the project work contributed to the development at the psycho-motor, cognitive, communicative and affective level in the various areas of education.

Keywords: Preschool; Visual arts; Modeling; Ceramics; Sea.

Índice geral

Agradecimentos	1
Resumo.....	3
Abstract	4
Índice geral	5
Índice de tabelas	7
Índice de figuras	7
Listagem de abreviaturas	8
Introdução	9
Capítulo I	11
Caraterização do meio	11
Caraterização do jardim de infância	14
Caraterização da sala de atividades	18
Caraterização da faixa etária da sala com base na literatura	23
Implicações e limitações do contexto	28
Capítulo II	32
Enquadramento do estudo	32
Contextualização e pertinência do estudo.....	32
Problemática do estudo	33
Questões de investigação e objetivos.....	34
Fundamentação teórica	34
A importância do pré-escolar e do domínio das expressões	35
As artes visuais na aprendizagem ativa da criança	36
Modelação.....	40
Metodologia adotada.....	45
Opção metodológica	45
Intervenientes	48
Instrumentos de recolha de dados	49
Plano de Ação.....	49
Considerações éticas	51
Atividades de investigação.....	51
Apresentação e discussão dos resultados.....	53
Atividade 1 – Decalque com lápis de cera.....	53
Reflexão da 1 atividade	54

Atividade 2 – Área da modelação	55
Reflexão da 2 atividade	56
Atividade 3 – Massa das bolachas.....	58
Reflexão da 3 atividade	59
Atividade 4 – Construção do azulejo.....	60
Reflexão da 4 atividade	61
Atividade 5 – Exposição.....	63
Reflexão da 5 atividade	64
Interpretação de Dados.....	67
Conclusões	71
Capítulo III	74
Reflexão global da PES	74
Referências bibliográficas	77
Apêndices	80
Apêndice 1: Sala de atividades.....	80
Apêndice 2: Área das construções/ Jogos de mesa	80
Apêndice 3: Área do tapete	81
Apêndice 4: Área do computador	81
Apêndice 5: Área da cozinha	81
Apêndice 6: Área do quarto	81
Apêndice 7: Área dos jogos de ímanes	82
Apêndice 8: Área da pintura	82
Apêndice 9: Autorização de registos fotográficos e gravações das sessões.....	83
Apêndice 10: Autorização para a utilização dos registos fotográficos	84
Apêndice 11: Imagens dos animais	85
Apêndice 12: Portadas de vidro	85
Apêndice 13: Pintura da criança JC	86
Apêndice 14: Plasticina	86
Apêndice 15: Caixa de plasticina	87
Apêndice 16: Cartaz da Área	87
Apêndice 17: Planta da sala com a área da modelação	88
Apêndice 18: Caracol de plasticina	88
Apêndice 19: Formas de culinária	89
Apêndice 20: Barro e molde.....	89

Apêndice 21: Imagens do decalque	90
Apêndice 22: Preenchimento do molde	91
Apêndice 23: Decalque no barro.....	91
Apêndice 24: Técnicas e peças sobre a temática.....	91
Apêndice 25: Azulejo “Fundo do mar” - SB.....	92
Apêndice 26: Azulejo “Praia” - TF	92
Apêndice 27: Colocação das técnicas no azulejo	93
Apêndice 28: Pintura do azulejo	93
Apêndice 29: Esboço da exposição	94
Apêndice 30: Redes de pesca.....	95
Apêndice 31: Título da exposição	95
Apêndice 32: Silhueta dos animais.....	96
Apêndice 33: Barco	97
Apêndice 34: Realização da exposição com o grupo	97
Apêndice 35: Observação da exposição.....	98
Apêndice 36: Azulejos do grupo.....	98
Apêndice 37: Livro de opiniões – Exposição: “Mar em Cerâmica”	100

Índice de tabelas

Tabela 1. Horário de funcionamento do Jardim de Infância.....	18
Tabela 2. Mapa de atividades	19
Tabela 3. Calendarização do estudo	50
Tabela 4. Calendarização das atividades.....	52

Índice de figuras

Figura 1. Mapa do concelho de Viana do Castelo.....	11
Figura 2. Hall do estabelecimento.....	15
Figura 3. Refeitório.....	15
Figura 4. Casa de banho e lavatórios	15
Figura 5. Corredor	16
Figura 6. Sanitários.....	16
Figura 7. Cabides	16
Figura 8. Armários de arrumação.....	16
Figura 9. Sala de atividades 2	16
Figura 10. Polivalente.....	17
Figura 11. Recreios	17
Figura 12. Pintura de lápis de cera	54

Figura 13. Crianças a modelar	56
Figura 14. Mistura de ingredientes	59
Figura 15. Interesse pelo barro	62
Figura 16. Exploração do barro	63
Figura 17. Exposição pré-preparada	65
Figura 18. Exposição - "Mar em cerâmica"	66

Listagem de abreviaturas

CEB - Ciclo de Ensino Básico

EE – Educadora estagiária

Jl - Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionado

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e apresenta o nascimento, desenvolvimento e avaliação de um projeto de intervenção pedagógica na área das artes e das atividades plásticas.

Este projeto de intervenção pedagógica foi realizado num jardim de infância do agrupamento das Escolas de Abelheira situado em Viana do Castelo, no ano letivo 2017/2018.

A observação das crianças e do contexto educativo permitiu identificar o interesse das crianças pela área da expressão plástica e a necessidade de proporcionar às mesmas novas experiências de aprendizagem. “Realizar observações significativas e escutar as crianças, torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses individuais da criança e sua família” (Parente, 2012, p.6).

Em contexto de jardim de infância, o grupo de crianças mostrava interesse em explorar a área das artes e das atividades plásticas, neste sentido quando iniciavam alguma atividade proposta pela educadora não revelavam dificuldades em realizar atividades de pintura e desenho.

Na perspetiva de Post e Hohmann (2011), é na área da expressão plástica que cada criança tem a oportunidade de explorar e experimentar diferentes materiais, que lhes permitem descobrir a essência dos materiais que usam, ajudando-os futuramente nas suas representações. Os educadores tornam-se numa fonte importantíssima, no que respeita ao envolvimento das crianças na área das artes e das atividades plásticas. Como tal, devem organizar o espaço de forma a dar oportunidades a cada criança de vivenciar experiências quotidianas e construir aprendizagens sobre essas experiências.

Nesta perspetiva, este projeto de intervenção pedagógica teve como principais objetivos: proporcionar às crianças o contacto com material argiloso, barro; e promover às crianças a aquisição de novos conhecimentos e novas experiências.

Assim, o presente relatório estrutura-se em da seguinte forma: o primeiro capítulo irá ser composto pela caracterização global do contexto educativo, a caracterização do

contexto de intervenção e, ainda são apresentadas, algumas implicações e limitações do estudo.

O segundo capítulo será dado ênfase ao enquadramento teórico, é o grande sustentáculo deste trabalho e, deste modo, serve de ombro à investigação. Desenvolve-se sob uma linha orientadora que engloba toda a teórica pertencente à investigação. Neste capítulo, podemos ainda encontrar metodologia empregue neste estudo, nesta secção é totalmente dedicado ao relato de todas as ferramentas e procedimentos escolhidos e postos em prática que transcorreram o processo de investigação.

Neste capítulo encontraremos, ainda, à apresentação e análise de dados, introduz-se uma descrição, análise e interpretação detalhada da intervenção didática e das suas principais atividades e apresentam-se os resultados obtidos.

No terceiro capítulo, em jeito de conclusão, será realizada uma análise reflexiva sobre a intervenção pedagógica realizada e as aprendizagens desenvolvidas neste projeto.

Este relatório termina com o elenco de referências bibliográficas e com os apêndices que serviram de suporte a todo este processo enriquecedor.

Capítulo I

Neste capítulo apresenta-se uma caracterização do meio, descrevendo o contexto geográfico, socioeconómico e cultural da freguesia em que está inserido o JI onde se desenvolveu a PES II associado. Caracteriza-se também o jardim de infância, a sala de atividades e realiza-se uma caracterização global das crianças nas diferentes áreas e domínios do currículo. São ainda apresentadas, nesta secção, algumas limitações do estudo, assim como possíveis recomendações a futuras intervenções/investigações de cariz semelhante.

Caraterização do meio

A Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), foi efetuada num dos jardins de infância pertencentes à rede de ensino pública do concelho de Viana do Castelo. Esta é uma cidade sede de município, situado na região norte de Portugal, sendo atravessada pelo Rio Lima. Este concelho encontra-se limitado a norte pelo município de Caminha, a sul pelos municípios de Barcelos e Esposende, a Leste pelo município de Ponte de Lima e a Oeste pelo Oceano Atlântico. Viana do Castelo é constituído por 27 freguesias, como é visível na figura 1, cujos 88.725 habitantes encontram-se distribuídos em aproximadamente 314 km² de área.

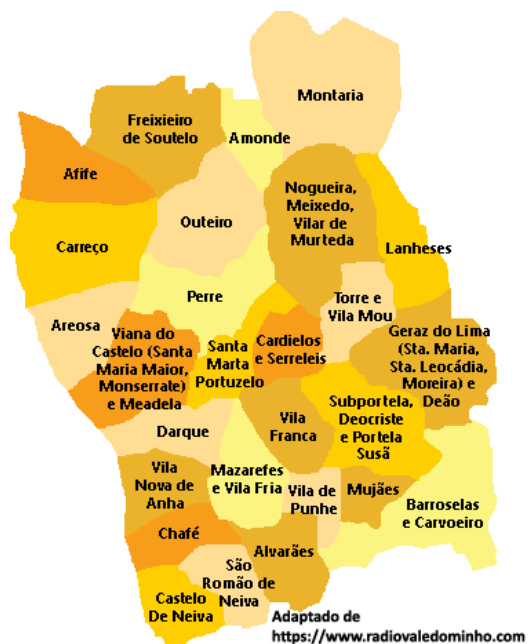


Figura 1. Mapa do concelho de Viana do Castelo

O concelho de Viana do Castelo destaca-se pela vasta riqueza paisagística, devido ao facto de dispor de rio, mar e montanhas, sendo três cenários onde é possível praticar diversos desportos e modalidades náuticas e terrestres. Destaca-se também, ao nível histórico e cultural, o património monumental e histórico que são pontos de referência desta cidade, o Centro Histórico tem na sua envolvência diversos edifícios com um estilo arquitetónico rústico, tais como a Igreja Matriz, os Antigos Paços do Concelho, o chafariz, a estátua do Caramuru ou a Casa da Misericórdia.

Na cidade também podemos encontrar edifícios com um estilo contemporâneo, tais como a Biblioteca Municipal, o Centro Cultural ou a marina da cidade. É possível, ainda, visitar o Museu do Traje, ou o Museu de Artes Decorativas, nos quais podemos encontrar os aspetos mais característicos da cidade, como os trajes típicos e as peças de ouro mais emblemáticas; também podemos visitar o Forte Santiago da Barra, que apesar de não ser considerado um “castelo” foi a partir dele que surgiu o nome da cidade; como também o Navio-Hospital Gil Eanes, que teve um papel ativo na história da navegação do país; o Teatro Municipal Sá de Miranda com a existência de 130 anos e nele já estiveram representados vários artistas e peças de renome e ainda a Ponte Eiffel, cujo arquiteto foi o mesmo que projetou a Torre Eiffel.

Para além disso, a cidade dispõe do Monte de Santa Luzia, onde é possível encontrar a Citânia de Santa Luzia e o Templo do Sagrado Coração de Jesus, que todos os anos traz vários habitantes da cidade e turistas a visitá-lo, sendo este considerado o principal cartão-de-visita à cidade. Do cimo deste monte é possível ter uma vista panorâmica para toda a cidade, onde podemos contemplar a foz do Rio Lima, os montes verdejantes, o oceano Atlântico e a zona costeira da cidade.

Relativamente às estruturas desportivas, Viana do Castelo oferece uma diversidade de possibilidades desde associações de atletismo, hipismo, ciclismo, bodybord, futebol, surf, automobilismo, ténis, bowling, longbord, paddle, canoagem, mergulho, remo, vela, entre outros.

A cidade de Viana do Castelo proporciona aos seus visitantes a maior romaria do norte de Portugal, trazendo milhares de pessoas de todas as zonas do país, como também da vizinha Espanha. A Romaria intitulada por Romaria da Nossa Senhora da Agonia, decorre

no mês de agosto e caracteriza-se pela mostra de bordados típicos da região, pelas procissões ao mar, pelos grupos de folclore, pela construção de tapetes floridos nas diversas ruas desta cidade e também pelo famoso cortejo etnográfico.

Ao analisar as atividades socioeconómicas, verifica-se que as mesmas têm vindo a modificar-se, em parte devido ao aumento das indústrias, como também à melhoria das acessibilidades sendo este concelho servido por modernas redes rodoviárias e férreas que facilitam o acesso às cidades limítrofes. Este fator faz com que aumente o número de visitantes ao longo do ano, bem como dinamiza os principais setores do concelho tratam-se do setor comercial, principalmente o comércio tradicional, onde se destaca a comercialização de bordados, peças de ouro regional e doçaria regional; o setor industrial é visível nos diversos parques empresariais; e no setor agrícola destacam-se os vinhos verdes, a produção de milho, a batata e também a agropecuária.

Como supracitado, a Prática de Ensino Supervisionada decorreu num jardim de infância de uma freguesia do concelho de Viana do Castelo. Esta freguesia, Meadela, pertence à parte urbana da cidade. De acordo com a caracterização do JI, fornecida pela educadora, esta freguesia conta com os lugares da Argaçosa, Cova, Caramonas, Montinho, Matos, Portela, Martinho, S. Vicente, Portuzelo, Fornelos, Senhora da Ajuda e Lugar da Bessa. Em 2012 assistimos a uma nova reorganização das freguesias, sendo que a Meadela se uniu a Santa Maria Maior e Monserrate com 25.282 habitantes, ficando com a denominação de União das Freguesias de Viana de Castelo.

A freguesia da Meadela, tal como a cidade, tem um vasto conjunto de atividades económicas sendo elas a agricultura, a pecuária, o comércio e a indústria de cerâmica. As principais fontes económicas são as superfícies comerciais, o parque empresarial da Meadela, que alberga um grande conjunto de fábricas, a bomba de gasolina e a fábrica de louça de cerâmica de Viana. Esta última trata-se de um marco histórico da freguesia, sendo também uma fábrica bastante antiga (1947), este é um dos poucos locais onde se produz a louça típica da cidade e é uma das maiores empregadoras da população vianense.

A Meadela possui várias instalações de apoio à Educação, como o Centro Social e Cultural da Meadela, onde está implantado o centro de dia para a terceira idade, uma creche e um ATL, a Associação Cultural de Educação Popular (ACEP) tratando-se de uma

instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos. Além disso, também existe um polidesportivo que apoia o jardim de infância e toda a comunidade local.

Desta forma, e segundo as OCEPE (2016) “Considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças de desenvolvimento profissional e de relações entre diferentes intervenientes” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5). Assim, é importante referir que este conhecimento do meio que envolve a instituição educativa é fundamental, para uma identificação correta de problemas e dificuldades, bem como de recursos, de maneira a promover um melhor desenvolvimento das crianças.

Caraterização do jardim de infância

A PES II foi desenvolvida num jardim de infância pertencente ao agrupamento de Escolas de Abelheira de Viana do Castelo. Esta instituição promove o desenvolvimento pessoal e social das crianças, assente em experiências relacionais do quotidiano, visando uma educação na cidadania, no exercício de liberdade, participação e respeito, possibilitando a igualdade de oportunidades no acesso à escola, promovendo o sucesso na aprendizagem e a interação escola, família e comunidade.

As 126 crianças que frequentam o jardim de infância de Viana do Castelo, têm idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e foram distribuídas pelas seis salas de atividades que faziam parte da estrutura do jardim de infância.

O corpo docente da instituição é constituído por seis educadoras de infância, e ainda por uma professora de expressão musical. No que concerne ao pessoal não-docente, o grupo de trabalho é formado por cinco assistentes operacionais que estavam responsáveis por apoiar o trabalho realizado nas salas de atividades, receber e acompanhar as crianças logo pela manhã quando chegam ao jardim de infância e ao final do dia; enquanto aguardam pelos pais e realizam as limpezas da instituição. Além disso, exista uma psicóloga e uma terapeuta da fala, que tinham sessões com algumas crianças de uma a duas vezes por semana. O refeitório contava com a ajuda de duas cozinheiras e uma assistente operacional, que junto com as auxiliares educativas servem as refeições e asseguram as condições para o bom funcionamento do espaço.

No que ainda diz respeito ao espaço interior, no *hall* do estabelecimento (Figura 2) podemos encontrar uma auxiliar educativa que tem a função de anotar todos os avisos necessários, de fazer a receção às crianças e pais/familiares e encaminhar as crianças para o polivalente, até à hora de recolher. Neste local podemos encontrar uma televisão com leitor de DVD. A partir do *hall*, ao lado esquerdo está localizado o refeitório (Figura 3), que tem um espaço amplo e uma cozinha; uma despensa para guardar os alimentos e podemos também encontrar, na entrada, uma casa de banho para pessoas com deficiência motora e dois lavatórios (Figura 4). No lado direito do *hall* pode-se encontrar uma sala de reuniões, onde são tratados todos os assuntos referentes à parte administrativa do estabelecimento, equipada com uma secretária, uma mesa de reuniões, computadores, uma impressora e armários, que servem para arrecadar materiais e documentos; ainda um sanitário para adultos; um laboratório de experiências; uma sala para guardar bens pessoais com diversos armários.



Figura 2. Hall do estabelecimento



Figura 3. Refeitório



Figura 4. Casa de banho e lavatórios

Na zona frontal do *hall*, encontramos um corredor (Figura 5) que é rodeado pelo recreio do JI e dá acesso às salas de atividades e aos sanitários próprios para as crianças (Figura 6). Os cabides das crianças encontram-se neste corredor, onde elas podem colocar os seus pertences (Figura 7). Estes estão discriminados por sala e cada um tem a identificação da criança através do nome e da sua fotografia. Ao longo do corredor,

perpendicular aos cabides, encontram-se alguns armários para arrumação de materiais (Figura 8), tais como instrumentos musicais, jogos didáticos, materiais de limpeza, kit de primeiros socorros, entre outros. Também encontramos as seis salas de atividades (Figura 9) que têm uma ótima iluminação, através de portadas de vidro que permitem uma otimização da luz natural.

Ao fundo do corredor, do lado direito, existe uma casa de banho para adultos e no lado esquerdo está situado o polivalente (Figura 10), que se destina à prática de atividade física e que dispõe dos mais variados equipamentos como arcos, cordas, bolas de pilates, bancos suecos, entre outros. Este é também o local, como anteriormente referido, para onde as crianças se deslocam no momento da chegada ao jardim, podendo assistir filmes e ouvir música.



Figura 5. Corredor



Figura 6. Sanitários



Figura 7. Cabides



Figura 8. Armários de arrumação



Figura 9. Sala de atividades 2



Figura 10. Polivalente

A zona exterior do jardim de infância é caracterizada por dois recreios (Figura 11), um possui um espaço amplo, equipado com um piso antichoque, baloiços, escorregas, balancé, casas, jogos tradicionais e ainda uma caixa de areia; enquanto o segundo espaço tem uma dimensão menor equipado com triciclos e um espaço coberto. Estes espaços apresentam bastantes cores, o que os tornam apelativos para correr, saltar e brincar, estimulando assim as capacidades sociais e motoras. Contudo, a escassez de espaços verdes ou caixas de areia é um fator que pode ser melhorado, de modo a tornar as condições do recreio mais apelativas e com uma maior diversidade de materiais e texturas. Em contrapartida, este espaço tem uma horta, onde as crianças podem cultivar vegetais e visitar.

Um ponto forte deste espaço é o fácil acesso, pois é possível para as crianças chegarem ao recreio através das salas de atividades e de uma porta de correr de vidro junto ao *hall* de entrada.



Figura 11. Recreios

As rotinas diárias deste jardim de infância repetem-se ao longo da semana (Tabela 1). Das 8h às 9h as crianças são recebidas por uma assistente operacional e permanecem no polivalente a ver televisão até à hora que as educadoras organizam o comboio e se dirigem até à respetiva sala de atividades. A parte da manhã termina pelas 12h, havendo uma pausa até às 13h30m, onde as crianças primeiramente vão almoçar e, por último, vão brincar no parque exterior ou no polivalente, dependendo do estado do tempo. Às 13h30m

voltam à sala de atividades até as 15h30m. Nesta hora, algumas crianças são entregues aos seus encarregados de educação e as restantes aos responsáveis da instituição ACEP que se dirigem para o polivalente, onde aguardam pela chegada das carrinhas ACEP (aquelas que se encontram inscritas) que, em protocolo com a Câmara Municipal de Viana do Castelo, está responsável pelo prolongamento de horário.

Como foi referenciado anteriormente, a ACEP é uma instituição particular de solidariedade social sem fins lucrativos que conta com técnicos especializados que promovem a ocupação dos tempos livres e a aquisição de novas aprendizagens nas crianças.

Tabela 1. Horário de funcionamento do Jardim de Infância

Horário	Atividades
8h às 9h	Acolhimento
9h às 12h	Parte da manhã
12h às 13h30m	Almoço
13h30m às 15h30m	Parte da tarde
15h30m às 19h	Regresso a casa ou ida para ACEP

Caraterização da sala de atividades

Segundo as OCEPE, a organização do ambiente educativo e os materiais existentes, “constitui o suporte para o desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24), assim como a maioria das atividades implementadas pelas educadoras têm lugar na sala de atividades é importante haver as condições propícias para desenvolver as diferentes capacidades das crianças.

Desta forma, a educadora deve planificar todas as atividades tendo em conta as necessidades do seu grupo, o que leva a que cada sala tenha a sua própria rotina e horário. A sala de atividades do grupo de crianças onde se realizou a PES II, sala dois, dispõe de um espaço limitado para o número de crianças que integram o grupo, 25 crianças, sendo complicado a mobilidade entre as mesas e as áreas de interesse.

Quanto à organização do tempo, o primeiro momento do dia é conhecido como “rotinas”, estas iniciavam-se com a observação do relógio que indicava quem era o chefe e o ajudante do dia. De seguida, cantava-se a “canção dos bons dias”, onde era feita a saudação coletiva. Os dois cargos de responsáveis do dia eram rotativos e os eleitos ficavam responsáveis por fazer a contagem das crianças; de colocar uma casa no quadro das presenças; identificar a data e qual o estado climático que se fazia sentir nesse dia; da entrega do leite e bolachas no meio da manhã. Todas estas tarefas eram feitas em grande grupo, enfatizando sempre o papel do chefe e do ajudante.

Após a realização das “rotinas”, a educadora, juntamente com as estagiárias, realizava as atividades que estivessem planificadas para o dia até às 10 horas e 15 minutos. A esta hora havia uma interrupção para as crianças poderem lanchar e usufruir do espaço exterior, onde podem brincar e correr, até às 11 horas. Após o recreio, as crianças eram chamadas para voltarem à sala de atividades, retomando as atividades iniciadas da parte da manhã até à hora de almoço. Na hora de almoço as crianças são acompanhadas pelas estagiárias e educadora para o refeitório, com o chefe à frente e o ajudante no final, que eram responsáveis pela ordem da fila.

O período de almoço tinha a duração de 1 hora e 30 minutos, começando às 12 horas e terminando às 13 horas e 30 minutos. No final deste tempo, as crianças dirigem-se novamente para a sala de atividades, terminando este ciclo às 15 horas e 30 minutos.

É de salientar que, em dias específicos, havia sessões dinamizadas pelas estagiárias e educadora, docentes externos e entidades responsáveis, no qual as crianças tinham acesso a atividades de cariz distinto, como sessões de atividade física, expressão musical, apresentação de livros, entre outros, como é descrito na tabela 2.

Tabela 2. Mapa de atividades

Atividades	Horário
Expressão Musical	Segunda – 9h45m às 10h45m Quarta – 14h30m às 15h
Educação Física	Quarta – 9h às 10h15m
Patinagem	Quinta - 10h30m às 11h30m
Biblioteca	Sexta - 11h às 12h

A sessão de patinagem era realizada num polidesportivo (protocolo com a Câmara Municipal de Viana do Castelo) que apoia o jardim de infância e toda a comunidade local.

A sala de atividades tem bastante ventilação para renovar o ar, pois tem várias portadas de vidro, dois aquecedores, possui luz natural, quadro de giz, e uma grande extensão de placar, onde se encontram os materiais para o uso diário, como, o relógio do chefe do dia e o quadro do tempo e funcionam, também, como expositores para os diferentes trabalhos realizados pelas crianças. Há ainda, um placard com informações das crianças, uma banca comprida, onde estava localizada o lavatório da sala com capas das mesmas que serviam de arquivo para os trabalhos realizados, materiais escolares; por cima deste balcão existem vários armários onde se encontravam guardados os trabalhos dos anos anteriores e mais alguns materiais escolares. O quadro de presenças encontra-se na porta para ser marcado a presença na chegada das crianças à sala ou na saída para o recreio no meio da manhã. Na sala existe ainda um armário com várias gavetas onde é guardado o material escolar, desde fita cola, réguas, diferentes tipos de papel, agrafador, furador, agrafadores, entre outros.

Em relação à estrutura da sala, dispõe de um espaço reduzido, uma vez que está organizada por três conjuntos de três mesas, o que se torna limitado para a locomoção das crianças entre as diferentes áreas de interesse e condiciona o processo ensino e aprendizagem.

O modelo *High-Scope* defende que o espaço da sala deve estar organizado por diferentes áreas distintas, nas quais as fronteiras estão difusas entre si e estejam dispostas de modo às crianças terem fácil acesso aos materiais presentes em cada uma destas áreas de interesse. Assim, segundo Hohmann e Weikart (2011) “Definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as áreas de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais da criança” (p. 165).

A sala de atividades está dividida por várias áreas lúdicas: área da pintura; área da construção/jogos de mesa; área do tapete/biblioteca; área do computador; área da cozinha; área do quarto; jogos de ímanes. Ao longo do PES II introduzi a área da modelação no âmbito da implementação do meu estudo. As crianças dividem-se de acordo com as regras de cada área. Assim, no apêndice 1 está apresentada a planta da sala de atividades.

No início da PES II, a área mais pretendida pelas crianças era a área das construções/jogos de mesa, uma vez que as áreas do quarto e da cozinha se encontravam fechadas, com a justificação de às crianças não conseguirem brincar sem fazer muito barulho e existir conflito entre elas. Contudo, ao longo do semestre as áreas foram reabertas e tornaram-se as áreas favoritas das crianças, tanto pelo sexo masculino como pelo sexo feminino. Estas áreas estavam localizadas no canto direito da sala e podiam estar, no máximo, 6 crianças de cada vez.

Na área das construções/jogos de mesa (Apêndice 2), era possível estarem cinco crianças e dispunha de materiais de construção, onde o grupo manipulava diferentes materiais, como blocos, legos de diferentes tamanhos e cores, carros e animais. Os materiais encontravam-se organizados por tipos de materiais, estando estes divididos por caixas e em prateleiras. Hohmann & Weikart (2011) dizem que “Na medida em que as crianças brincam, quer sózinhas, quer com outras, os educadores identificam e apoiam as suas atividades de exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e «faz-de-conta»” (p. 184). Assim, as crianças desenvolviam competências dos domínios da expressão motora e da matemática.

Além de tudo isto, no mesmo espaço existe uma estante composta por uma variedade de jogos e puzzles. As competências trabalhadas nesta área são o raciocínio lógico, a memorização, a emergência da leitura e da escrita e a motricidade fina, através da manipulação dos diferentes materiais disponíveis, nomeadamente, puzzles, blocos lógicos, jogos de memória, jogos de tabuleiro, jogos de alfabeto e cadernos de atividades.

A área do tapete (Apêndice 3), onde podiam estar até duas crianças, dispunha de uma estante com livros infantis. Esta área ficava localizada num dos cantos da sala o que possibilitava a concentração das crianças, o que é relevante para o desenvolvimento da sensibilidade à leitura e ao desenvolvimento da linguagem. Neste local, as crianças folheavam os livros e viam as ilustrações, inventando histórias ou faziam alusões ao que tinha sido lido anteriormente durante as sessões de leitura. Esta área de interesse relaciona-se com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e com a área do conhecimento do mundo.

Na área do computador (Apêndice 4) possibilitava estarem duas crianças e pretende-se alargar a forma como podemos atingir o nosso conhecimento. O conhecimento pode ser atingido não só através da comunicação tradicional, mas também através da comunicação informática, uma vez que “A educação para os media acompanha a utilização dos meios tecnológicos e informáticos como ferramentas de aprendizagem, havendo assim uma articulação com outras áreas de conteúdo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 93)

Na área da cozinha (Apêndice 5) era possível estarem quatro crianças e era disponibilizado às mesmas uma mesa com quatro cadeiras, assim como acessórios de cozinha e representações plásticas de alimentos, sendo possível às crianças desenvolver a imaginação, a linguagem oral e outras capacidades ao nível dos diferentes domínios, através do “faz-de-conta” (Hohmann & Weikart, 2011).

A área do quarto (Apêndice 6) possibilitava a presença de duas crianças e era repleta de adereços como roupas, bonecas, carrinho, estando ainda mobilada com uma cama, uma cómoda, um roupeiro e uma mesinha de cabeceira.

Estas duas áreas são propícias a diversos tipos jogos de imitação, onde as crianças realizam atividades que observam em casa, como mexer, encher, despejar, agitar, dobrar, abotoar, escovar, alimentar, vestir e despir roupas. Estas são também áreas na qual as brincadeiras podem ser realizadas individualmente ou em cooperação, assim estas fomentam o jogo simbólico e a interação com o outro e relacionam-se com os domínios da expressão dramática e motora, da linguagem oral e da abordagem à escrita, bem como a área da formação pessoal e social.

Na área dos jogos de ímanes (Apêndice 7) era possível ter até duas crianças, e tratava-se de uma área muito semelhante à área de jogos de mesa, contudo os jogos eram exercitados no quadro de giz da sala de atividades. A área de pintura (Apêndice 8) era aberta apenas para uma criança de cada vez, na medida em que estava disponível apenas um cavalete e boiões para tintas e alguns pincéis, contudo as crianças que desejavam realizar trabalhos manuais (desenho e colagens) poderiam realizar livremente. Nesta secção as crianças tinham à sua disposição materiais, como folhas de desenho, cola, tesouras, revistas e papel em forma de bolas. Nesta área, as principais competências a

trabalhar são a criatividade, a motricidade fina, o sentido estético e o espírito de entreaajuda.

Estas diferentes formas de expressão não são em geral desconhecidas para as crianças, que, antes de entrarem para o jardim de infância, já tiveram oportunidade de desenhar, pintar, cantar, dançar, etc. Porém, um progressivo desenvolvimento dessas linguagens implica um processo educativo, que incentive um gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 47).

Caraterização da faixa etária da sala com base na literatura

O grupo de crianças associado ao contexto da PES II, sala dois, era composto por total de vinte e cinco crianças, dez delas do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com a idade de 5 anos. Neste grupo, todas crianças já tinham frequentado o jardim de infância no ano transato e uma criança encontrava-se a repetir o ano uma vez que fazia 7 anos apenas em dezembro e dessa maneira o conteúdo que ia ser abordado tornava-se desinteressante para a criança fazendo com que fosse um desafio motivá-lo. O facto de este grupo ser homogéneo no que refere à faixa etária, facilitava as relações de companheirismo e amizade. No entanto, pode dizer-se que era heterogéneo relativamente ao desenvolvimento cognitivo.

De forma a caracterizar o processo de desenvolvimento da criança, Piaget identificou quatro períodos do desenvolvimento cognitivo: o período sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); o período pré-operatório (do 2 aos 6/7 anos); o período concreto (6/7 aos 11/12 anos); e o período das operações formais (dos 11/12 até à idade adulta) (Hohmann & Weikart, 2011). Este grupo de crianças, segundo Piaget, encontrava-se no período pré-operatório. Nesta fase, o processo cognitivo é a função simbólica, que segundo (Papalia, Olds, & Feldman, 1998) a função simbólica é a habilidade para aprender usando símbolos.

Nas primeiras intervenções realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, tentou-se abordar todas as áreas e domínios das OCEPE, para, desta forma, proporcionar às crianças momentos de aprendizagem diversificados e também entender em que nível de desempenho se encontrava cada uma relativamente a diferentes áreas, domínios e subdomínios.

Relativamente à área de formação pessoal e social, as OCEPE (2016) referem que se trata de uma área transversal, pois “(...) incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitem às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 6).

Assim sendo, espera-se que as crianças apreendam e desenvolvam competências de interação social, compreendam o que está certo e errado, os direitos e os deveres, de maneira a que se tornem cidadãos autónomos e independentes. É esperado, também, que adquiram conhecimentos sobre a sua identidade, sobre diferentes aspetos culturais, bem como, sobre hábitos de higiene, defesa e saúde.

As OCEPE (2016) afirmam que as crianças no final do pré-escolar devem atingir diferentes competências a este nível. Esta área apresenta quatro componentes como a construção da identidade e autoestima; independência e autonomia; consciência de si como aprendiz; convivência democrática e cidadania.

Em relação ao grupo, é visível a aquisição destas diferentes competências, nomeadamente na autonomia de vestir a bata, da realização de diferentes tarefas, como arrumar os materiais de trabalho ou na realização das rotinas. Relativamente às interações sociais, o diálogo entre eles é visível, o que é importante porque a habilidade das crianças para comunicarem está relacionada com a popularidade entre os colegas, o que mostra um exemplo de ligação íntima entre os aspetos cognitivo e emocional do desenvolvimento (Papalia, Olds, & Feldman, 1998). Contudo, esta popularidade poderia ser considerada um aspeto negativo noutros casos, o que se tornava visível por vezes neste grupo de crianças, uma vez que se não tivessem um brinquedo na hora do recreio poderia fazer com que esta ficasse de parte das brincadeiras. Neste grupo é difícil a partilha dos brinquedos pelas crianças de outras salas, contudo o respeito pelas regras da sala de atividades e pelos adultos era perceptível. Relativamente ao conhecimento de si, o grupo sabe o seu primeiro e último nome, sabe o nome dos pais, dos irmãos e dos avós, como também sabem o local onde moram.

A área de expressão e comunicação está dividida em quatro domínios como, o domínio da educação física; o domínio da expressão artística; o domínio da linguagem oral

e abordagem à escrita; o domínio da matemática. O domínio da expressão artística encontra-se quatro subdomínios como, o subdomínio das artes visuais, o subdomínio do jogo dramático/teatro, subdomínio da música e o subdomínio da dança. É uma área considerada pelas OCEPE (2016), como a

área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Sendo a única área que comporta diferentes domínios, é precedida de uma introdução que fundamenta a inclusão e articulação desses domínios (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 6).

O domínio da educação física, segundo as OCEPE (2016) “constitui uma abordagem específica de desenvolvimento de capacidades motoras, em que as crianças terão oportunidade de tomar consciência do seu corpo, na relação com os outros e com diversos espaços e materiais” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 6). Para além disso, são delineados três eixos para o processo de aprendizagem deste domínio, como: deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações e jogos. Este grupo de crianças encontrava-se na faixa etária entre os 5 e 6 anos. Segundo as fases e estádios do desenvolvimento motor apresentadas por (Spodek, 2002), ao caracterizar este grupo é necessário ter em conta dois estádios: estádio elementar e o estádio maduro. O estádio elementar caracteriza a faixa etária dos 4-5 anos, e é considerado como o estádio de transição no desenvolvimento motor, ou seja, as crianças estão na fase do desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências motoras fundamentais. O estádio maduro caracteriza a faixa etária dos 6-7 anos, e é considerado como o estádio de integração de todas as competências motoras. Assim, é necessário ter em conta estes dois estádios. As crianças deste grupo, conseguiam equilibrar-se em pé-coxinho e bicos de pés, imitando gestos corretamente, conseguiam contornar obstáculos através de habilidades como: rastejar, rolar, entre outros. Relativamente à motricidade fina, demonstravam controlo no manuseamento da tesoura, realizavam dobragem de folhas, pegavam corretamente no lápis e pintavam dentro das margens.

Domínio da educação artística engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo. A especificidade de diferentes linguagens artísticas corresponde à introdução de subdomínio que incluem artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 6).

No subdomínio das artes visuais espera-se que a criança: experimente, crie e descreva diferentes formas visuais; identifique alguns elementos da comunicação visual; produza composições plásticas; utilize diferentes materiais e meios de expressão. Este grupo encontrava-se, segundo (Sousa, 2003a), na etapa Pré-esquemática (4-7 anos) ao nível das representações. Nesta etapa, as crianças representam, através das suas habilidades, aquilo que para si tem significado. O grupo em questão conhecia e utilizava diariamente várias técnicas, como desenho, pintura, recorte e colagem. Foi possível também verificar que todo o grupo reconhecia as cores, bem como a sua tonalidade, como por exemplo, referir que existem diferentes tonalidades para o azul, o mais escuro e o mais claro. Apesar destas indicações curriculares, pude observar que a modelação raramente é explorada nas escolas. Por outro lado, a minha experiência com as crianças em atividades de modelação, explorando diferentes pastas de modelar, revela de forma acentuada o desfasamento entre a teoria e a prática. A satisfação, o gosto e o potencial criativo revelados pelas crianças nessas atividades contrapõe-se pela ausência, quase sistemática, das mesmas nas escolas. É de salientar, que apenas uma criança tinha dificuldade nesta vertente, uma vez que, possuía alguns problemas físico-motores.

O subdomínio do jogo dramático/teatro abrange o progresso das crianças na expressão dramática permitindo-lhes “envolver-se em situações intencionais de representação dramática, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 51). Relativamente a este domínio, só foi possível observar o jogo simbólico na altura do dia em que iam para as áreas. Como por exemplo nas áreas da “cozinha e quarto” foi possível visualizar a interação entre as crianças e a interpretação de “papéis”, a expressão de diferentes emoções, a utilização da linguagem correta para diferentes situações. A maioria das crianças realizavam imitações tendo como base o adulto, sendo uma figura a seguir.

Em relação ao subdomínio da música as OCEPE (2016), afirmam que este

contempla a interligação de audição, interpretação e criação. Assim, por exemplo, a interpretação de uma canção obriga a identificação e descrição de elementos musicais (audição), à reprodução de motivos e frases musicais (interpretação) e, simultaneamente, a escolhas de intencionalidades expressivas (criação) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 55).

A educação musical desenvolve-se no pré-escolar em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. O grupo gostava de cantar, conseguindo aprender com facilidade diversas canções, conseguiam identificar diversos sons (animais, natureza, entre outros), manuseavam os instrumentos musicais corretamente e identificavam os instrumentos pelo nome.

O subdomínio da dança as OCEPE, exprimem o que sentem ao escutar a música, produzem movimentos ou aprendem a movimentar-se expressivamente. “A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 57). O grupo gostava de dançar e de adquirir novas coreografias, possuíam um sentido de ritmo.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita encontra-se dividido em quatro vertentes: domínio da consciência fonológica, domínio do reconhecimento e escrita de palavras, domínio do conhecimento das convenções gráficas e o domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal. Em relação ao grupo, é visível que a maioria conseguia escutar uma história com atenção, recontá-la através imagens sequenciadas, comunicavam muito bem o seu pensamento, tentavam utilizar vocabulário previamente adquirido. Produziam rimas, colocavam questões sobre diversos assuntos, de maneira a adquirir mais informação e conhecimento. Relativamente à abordagem à escrita, sabiam escrever o seu nome, reconheciam o seu nome e o nome dos colegas escrito no quadro de presenças. Verificava-se que neste grupo algumas crianças conseguiam identificar as letras de algumas palavras, tinham já presente o princípio alfabético, segmentação na medida que já sabiam que as letras correspondiam a sons e em termos de discursão descritiva já realizavam frases de forma correta.

A matemática um papel essencial na estruturação do pensamento, e dada a sua importância para a vida do dia a dia e para as aprendizagens futuras, o acesso a esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles são fundamentais para a criança dar sentido para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 6).

As situações matemáticas contribuem não só para a sua aprendizagem, como para desenvolver o seu interesse e curiosidade pela matemática, assim foram destacadas quatro componentes: números e operações; organização e tratamento de dados; geometria e medida e interesse e curiosidade pela matemática. Este grupo exprimia muita vontade em

trabalhar matemática, sendo por isso uma das áreas mais abordadas. Em relação aos números e operações, a maioria das crianças efetuavam contagens de 1 a 25, sem ajuda, sendo este o número correspondente ao número de crianças, mais a educadora e as duas estagiárias. Além da contagem conseguiam identificar a representação numérica, conseguiam nomear, classificar e seriar objetos quanto à sua forma, cor e tamanho. Compreendiam noções de lateralidade, tais como esquerda e direita, sabiam utilizar corretamente linguagem de comparação como *maior que*, *menor que*, *igual* ou *tanto como*, sabiam também identificar e nomear as formas geométricas elementares, como o quadrado, triângulo, círculo e o retângulo.

Quanto à área do conhecimento do mundo as OCEPE (2006) referem que é uma área que se enraíza “a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 6). As OCEPE dividem esta área em três componentes: introdução à metodologia científica; abordagem às ciências e mundo tecnológico e utilização das tecnologias. O grupo de crianças em questão tinham noção da existência de mais países além de Portugal e queriam saber as características de cada país, como por exemplo a dimensão, a língua e tradições locais. Identificavam corretamente as condições climáticas, também identificavam a data (dia, mês e ano), sabiam a estação do ano e sabiam também terminologia com intervalos de tempo (hoje, amanhã e ontem). Tinham contato com atividades experimentais, verificando curiosidade e motivação na sua realização, sendo uma forma ativa para compreender diferentes conceitos. Sabiam identificar os diferentes graus de parentesco, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural.

Todas as áreas e domínios podem ser trabalhados de forma lúdica, de modo a motivar as crianças, o que facilita a aquisição de conhecimentos.

Implicações e limitações do contexto

O contexto educativo deve organizar-se “como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.

23). Assim, o contexto educativo deve ser planejado e estruturado tendo em consideração o espaço disponível e as características do grupo de crianças.

Conhecer as características do grupo de crianças é um dos aspectos que deve preocupar o educador no processo de conhecimento do contexto educativo. Deve observar o grupo antes de proceder a um planejamento, deve ter em conta a faixa etária, o nível de desenvolvimento e compreender características individuais das crianças, para assim proporcionar atividades e momentos adequados ao grupo em causa.

O espaço deve proporcionar um grande número de possibilidades de aprendizagem, tendo em conta alguns aspectos que passa pela existência de uma sala de atividades atrativa; a dimensão das áreas de interesse de forma a permitir uma boa locomoção e acesso aos materiais; a realização de brincadeiras diversas e brincadeiras que beneficiem o ciclo de arrumação. Assim, a sala de atividades deve ser atrativa, para isso é necessário que tenha superfícies suaves com tapetes, almofadas, locais de menos barulho e locais ao ar livre, seja bem iluminada com luz natural e artificial, com cores e texturas agradáveis (Hohmann & Weikart, 2011). Contudo, o excesso de mesas existentes na sala tornou o espaço um pouco reduzido, tendo em conta o número de crianças que constituíam o grupo da sala. O número de crianças também mostrou ser um fator que dificultou a implementação do projeto, pois as crianças mostraram estar em níveis de desenvolvimento diferentes, ou seja, uma vez que o grupo era bastante heterogéneo, as atividades implementadas tinham que ser pensadas de modo a constituir um desafio exequível para todas as crianças, de modo a cativar o interesse de todos. Para além disso, os materiais que constituíam a sala de atividades apresentavam variedade e adequação às crianças, porém durante o período de incidência da PES II, estes foram alterados, no qual, foi implementado uma nova área como atividade desta investigação e foi reaberta a área da cozinha e do quarto, uma vez que eram áreas que existiam conflitos e colaborou para o desenvolvimento da investigação do meu par pedagógico. Portanto, apesar dos materiais disponíveis na sala mostrarem ser adequados, é de grande importância o acrescentamento de outros que satisfizessem de melhor forma as necessidades das crianças. Segundo as OCEPE,

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do

desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24).

O jardim de infância da PES II possuiu boas condições e bastante material para proporcionar o desenvolvimento de todas as crianças. No entanto, como forma de preservação, muito do material encontra-se guardado em armários, onde só as educadoras têm acesso, como por exemplo, os instrumentos musicais e blocos lógicos. A biblioteca está fechada e, por isso, muito do material ali colocado, como os fantocheiros, fantoches, são desconhecidos das crianças. Se todos os materiais estivessem acessíveis às crianças, iriam possibilitar o seu desenvolvimento. Cabe ao educador ter essa consciência e proporcionar as devidas atividades.

No que diz respeito ao espaço exterior eram notáveis as qualidades, tanto lúdicas como de segurança, conferindo, assim, às crianças um espaço onde pudessem circular livremente, falar, socializar e fazer as mais diversas brincadeiras. “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

Além do espaço exterior, as crianças também podiam usufruir do polivalente, neste encontravam-se arrumados todos os materiais disponíveis para as sessões de motricidade, como bolas, arcos, cordas, entre outros. Este espaço era utilizado nos dias de chuva e também nas sessões de motricidade. Uma vez que este era um espaço com grandes dimensões, as sessões de motricidade raramente decorriam no espaço exterior. A biblioteca existente no JI constava uma dificuldade nos momentos de implementação das atividades, pois os recursos lá existentes eram escassos e as dimensões eram bastante pequenas, o que dificultava muito a implementação de atividades de leitura. Assim, todas as atividades deste tipo foram implementadas na sala de atividades. Contudo, o agrupamento, em conjunto com as educadoras do JI criaram um horário, no qual, uma vez por semana, as crianças pudessem visitar a biblioteca da escola do 1º CEB, anexa ao JI, que continha recursos de qualidade, tanto em termos de espaço como de materiais. Apesar do

esforço realizado, nos dias de chuva o deslocamento até à biblioteca do 1º CEB era irrealizável, uma vez que o grupo de crianças tinha que se deslocar de uma escola para a outra e durante esse percurso não existiam locais abrigados.

Capítulo II

Este capítulo pretende focar aspetos relacionados com o problema apresentado, desenvolver os conceitos chave, através de uma fundamentação teórica de modo a sustentar os objetivos e a pertinência desta investigação. Para além disso, reserva-se à descrição da metodologia empregue no decorrer da investigação, através da relação com os pressupostos epistemológicos que a enquadram. Pretende-se, nesta parte, referir os aspetos referentes ao contexto, ao procedimento da ação educativa e aos participantes, descrever e justificar a escolha e os instrumentos utilizados, tendo em consideração a natureza e os objetivos em que o estudo assenta.

Enquadramento do estudo

Está estruturado por cinco secções na seguinte forma: a primeira secção engloba a contextualização e pertinência do estudo, como também problemática do estudo e ainda questões de investigação levantadas e os seus objetivos; a segunda secção integra a fundamentação teórica; a terceira, a metodologia adotada; a quarta secção refere-se a apresentação e discussão de resultados incluindo os instrumentos utilizados para a recolha de dados; e por fim, a sexta secção reflete as recomendações e conclusões associadas ao presente estudo.

Contextualização e pertinência do estudo

Este estudo decorreu no ano de 2017/2018, num jardim de infância, situado no distrito de Viana do Castelo. Na realização deste trabalho participaram vinte cinco crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, sendo que dez delas do sexo masculino e quinze do sexo feminino. Uma das crianças do estudo encontrava-se a repetir o ano uma vez que fazia 7 anos apenas em dezembro.

De acordo com as OCEPE (2016) a Educação Pré-Escolar visa proporcionar o desenvolvimento integral da criança através de experiências significativas que se desenvolvam em ambiente estimulante, acolhedor e favorecedor de aprendizagens.

Segundo Biasoli, citado por Oliveira (2007), a arte é encarada cada vez mais como estando associada à cognição, este vínculo tende a caracterizar a arte como um campo de

estudo promotor do desenvolvimento de diversas competências, e não apenas como uma mera atividade lúdica e recreativa.

Aliando agora ambas as opiniões, as OCEPE (2016) ao de Oliveira (2007), o subdomínio das artes visuais na Educação Pré-Escolar é considerada por excelência a mais privilegiada para promover a criatividade da criança. Assim, o educador deve proporcionar espaço e tempo adequados para que a criança possa explorar e beneficiar do potencial máximo deste domínio do saber.

Apesar destas indicações curriculares, pude observar que a modelação raramente é explorada nas escolas. Assim, a escolha do tema do estudo, emergiu após as observações e reflexões sobre as ações dentro da sala de atividades do grupo. Uma das observações a salientar é uma conversa com as crianças sobre brincar com plasticina, quando referi o assunto todas as crianças mostraram entusiasmo pela ideia, contudo uma das crianças referiu que apenas brincava com plasticina em casa, porque era uma atividade que sujava muito a sala.

Desta forma, verificou-se a necessidade de serem trabalhadas atividades apelativas, cativantes, com um carácter lúdico, pois é de extrema importância desenvolver atividades deste cariz com crianças nesta faixa etária. Em idade pré-escolar devem ser proporcionadas atividades deste teor facilitando a expressão dos seus pensamentos e emoções.

Problemática do estudo

A falta de interesse pelo subdomínio das artes visuais foi problemática diagnosticada ao longo das observações realizadas com as crianças na unidade curricular de PES II, na qual as crianças evidenciavam alguma falta de motivação para trabalhar, muito em conta ao facto da sistemática proposta da execução de desenhos e colagens às crianças. O que com o tempo fez com que se chegasse à conclusão de que elas não ficavam entusiasmadas na realização desse tipo de registos, uma vez que elas o realizavam com muita frequência, o que fazia com que perdessem a motivação e empenho. Verificou-se, então, que as crianças faziam as tarefas só por fazer, assim como tentavam apressar a realização das mesmas para depois poderem passar a outra atividade. Assim, tornou-se

evidente a necessidade de inserir uma técnica diferente na sala de atividades, com orientações assertivas para potenciarem a criatividade e motivação pelas artes visuais.

Assim, surgiu a modelagem, esta privilegia o contacto da matéria com as mãos, desenvolvendo sensações e formas de expressividade que nem sempre são conseguidas através do grafismo. Hargreaves (1991) reforça, ainda, a ideia de que o trabalho tridimensional em argilas, ou mesmo em outras pastas, permite desenvolver competências ao nível do desenho e refere ainda que existe uma característica da modelação que a potencia em relação ao desenho, ou seja, a facilidade com que se modifica e experimenta, conferindo maior liberdade na criação.

Foi partindo desta realidade e constatação do problema de investigação que surgiu a minha motivação para desenvolver este estudo.

Questões de investigação e objetivos

Perante a problemática encontrada nas observações da PES II, formulamos as seguintes questões de investigação:

- Qual a importância de as crianças conhecerem novos materiais de modelação?
- Será a modelagem um bom contributo para estimular o interesse e a motivação das crianças em idade do pré-escolar para a aquisição de aprendizagens?

Assim, com esta pesquisa pretende-se:

- Proporcionar às crianças o contacto com material argiloso, barro.
- Promover novos conhecimentos e novas experiências.

Fundamentação teórica

A fundamentação teórica será assim um aspeto essencial para o desenvolvimento deste trabalho de projeto, na medida em que funcionará como ponto de partida da investigação permitindo-me conhecer, compreender, avaliar e sintetizar ideias acerca da temática em estudo, nomeadamente, identificar diferentes abordagens, conhecer métodos de pesquisa, e será sobretudo um grande apoio na condução prática do projeto.

A importância do pré-escolar e do domínio das expressões

Segundo Maranhão (2016) “A educação pré-escolar representa a primeira etapa de ensino educativo de muitas crianças, sendo muitas vezes através desta que a criança faz o primeiro contacto mais alargado com o mundo social que a rodeia, “a criança entra para o jardim de infância como uma ardosia em branco pronta a receber as marcas da educação de infância” (Davis & Gardner, 2002, p. 430)” (p. 21).

Sousa (2003a) considera a Educação Pré-escolar como sendo a de maior importância de todo o percurso académico, defendendo que este nível educacional constitui o alicerce de toda a formação e de toda a vida da criança. Como tal devem-lhe ser atribuídos os merecidos cuidados, pois quaisquer erros ou imprudências educativas podem traduzir-se em problemas de foro psicológico, cognitivo, afetivo e social para a criança. O mesmo autor defende que esta etapa da educação é a mais delicada de todas as etapas.

O educador deve, para além disso, entender as diferentes áreas de forma articulada, realçando nas atividades que desenvolve a inter-relação e os aspetos formativos comuns aos diferentes conteúdos. Esta dinâmica globalizante sustenta-se pelo facto da construção do saber da criança se processar de forma integrada, e não em saber repartidos e estanques. Assim sendo, segundo as OCEPE compete ao educador,

articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela. Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio, para integrar outros (2016, p. 32).

O domínio das expressões incide sobre aspetos essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, criando alicerces que lhe possibilitam compreender as diferentes formas de linguagem, relacionar-se com os outros, representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia e continuar a aprender ao longo da vida.

“A arte é o meio que permite ao homem levar-se não só ao estado fundamentalmente humano, como ir mais longe, evoluir para a espiritualidade, para o belo espiritual e o bem moral” (Sousa, 2003a, p. 170).

A criança em idade pré-escolar possui ainda um conhecimento e compreensão da realidade e do mundo real muito reduzido e limitado, e como forma de colmatar esse défice

serve-se do seu imaginário, no qual tudo é possível sem limitações. A educação pré-escolar representa aqui um papel decisivo para o seu equilíbrio e desenvolvimento, na medida em que lhe proporciona situações, que lhe permitem distinguir o real do imaginário, através de suportes que lhe facilitam desenvolver a imaginação como forma de procurar e descobrir soluções e exploração dos diferentes mundos.

Segundo os autores Gloton e Clero (1976) em seus estudos defendem que a Educação Pré-Escolar é um espaço facilitador de aprendizagens no âmbito das artes, para os autores a criança é um ser criador e inventor, pelo que “tudo deve ser posto em ação para favorecer as suas possibilidades de criação (...) a capacidade criadora constitui uma necessidade biológica, cuja satisfação é absolutamente necessária para o desenvolvimento ótimo do ser humano em crescimento” (p. 42).

Para além disso, Rodrigues (2002), sustenta a ideia de que a criança se revela em tudo aquilo que faz, quer seja através da pintura, da modelação, da dança ou da música, ela constantemente exprime sentimentos, ideias e emoções, ou seja, a expressão é para a criança um meio para exteriorizar a sua identidade e a sua criatividade.

Por tudo isto, torna-se fundamental envolver as crianças, desde cedo, com as diversas formas artísticas, favorecendo assim o seu desenvolvimento, compreensão e aprendizagem, através da vivência em situações concretas do quotidiano. É importante salientar que as aquisições que a criança já possui devem ser sempre o ponto de partida para as novas aprendizagens em situações diversificadas e progressivamente mais complexas.

Como forma de conclusão, pode considerar-se que o objetivo primordial da educação pré-escolar é o desenvolvimento de todas as possibilidades da criança, de modo, a permitir-lhe formar a sua personalidade e dar-lhe as melhores oportunidades de sucesso na escola e na sua vida.

As artes visuais na aprendizagem ativa da criança

“A criança até aos 6 anos centra os seus interesses artísticos essencialmente nos aspectos mais sensoriais e manipulativos dos materiais sonoros e plásticos e,

gradualmente, nos elementos expressivos que esses materiais assumem” (Godinho & Brito, 2010, p. 15).

Para crianças de tenra idade, torna-se fundamental delimitar uma área onde as crianças possam experimentar e explorar materiais de forma a promover o desenvolvimento sensorial, motor e expressivo.

Para Post e Hohmann (2011), o subdomínio das artes que integra plasticina, barro, tintas, papel, lápis, giz, entre outros, é vista como o local onde as crianças têm a oportunidade de descobrir a essência das coisas e dos objetos. Sujar as mãos com tintas, apreciar o movimento dos dedos, pintar e riscar folhas, rasgar papéis e amassar plasticina e pastas de modelagem são exemplos de atividades sensório motoras que se tornam significativas para a criança. Nesta área, as atividades em si revelam-se mais importantes do que propriamente o resultado das mesmas.

Segundo Eisner, mencionado por Arribas (2008) a expressão plástica desenvolve um aspeto da consciência humana que nenhum outro campo toca, a contemplação estética, sendo esta uma forma de inteligência que opera ao nível qualitativo e que se repercute na forma de atuação humana, daí o seu valor procedimental e a sua utilização meio-didático.

Na opinião de Silva, Pereira e Cerqueira (2007) a componente arte plástica na educação pré-escolar não se centra na preocupação de criar artistas, mas se traduz na intencionalidade educativa de levar a que a criança seja sensível à expressão.

O professor de educação artística Viktor Lowenfeld é um dos mais conceituados autores de estudos do comportamento, evolução e capacidades da criança em ambiente de atividades artísticas, o mesmo é considerado por muitos como sendo o autor mais realista e factual no âmbito de tais teorias. Segundo Maranhão (2016) “Nos estudos deste professor (1977) apresenta-nos uma teoria relativamente ao desenvolvimento da criança, esta teoria divide e caracteriza o processo evolutivo da criança em cinco etapas diferenciadas, a etapa da garatuja, a qual vai dos dois aos quatro anos de idade da criança, a etapa pré-esquemática, que vai dos quatro aos sete anos, a etapa da esquematização, situa-se entre os sete e os nove anos de idade, a etapa do realismo, que vai dos nove aos doze anos, e por último, a etapa do Pseudo Naturalismo, dos onze aos treze anos de idade”

(p. 28). Desta forma, as etapas da garatuja e do pré-esquematismo são as relevantes para este estudo uma vez que são as etapas que as crianças em idade pré-escolar se encontram.

De acordo com Lowenfeld (1977) na fase da garatuja a expressão plástica surge ocasionalmente, a criança serve-se indiferenciadamente de tudo o que encontra à mão (lápiz, caneta, marcador, giz, plasticina, entre outros) para se expressar plasticamente, acontecendo muitas vezes de a criança desviar o olhar, a atenção e o pensamento enquanto cria a sua obra de arte, os resultados muitas vezes são acidentais, isto é, são o fruto do acaso.

Para algumas crianças durante toda a fase da garatuja não há qualquer tentativa de reproduzir aquilo que vê, nem intenção de representar qualquer coisa específica, as garatujas são meros reflexos do seu desenvolvimento físico e psicológico. Contudo para outras crianças a intencionalidade e as opções voluntárias surgem ainda nesta fase, porém, neste último caso a fase da garatuja é ainda marcada pela inexistência da relação fixa entre o objeto e a representação que a criança faz do mesmo.

Transpondo a fase da garatuja para a modelagem, Lowenfeld (1977) considera que o ato de manusear um pedaço de barro sem nenhum propósito aparentemente definido, é considerado o processo paralelo à garatuja do desenho. Contudo, para Leite e Malpique (1984) dizem que por regra se pensa que a arte começa aquando do primeiro traço que a criança faz no papel, mas que esse é um pensamento erróneo, e do qual discordam. As autoras defendem que a arte começa no primeiro contacto sensorial com meio envolvente e com as reações da criança a essas experiências sensoriais, o tocar, o sentir, o ver, o manipular, o saborear, o ouvir, entre outros meios de perceção e receção do meio envolvente, são considerados a base e a essência para a produção de arte.

Por sua vez, Lowenfeld (1977) considera ser importante facultar à criança um leque diversificado de experiências sensoriais para que desta forma se criem condições que sustentem o seu desenvolvimento ao nível da expressão plástica.

Relativamente à etapa pré-esquematismo, é nesta fase que surge a descoberta da relação entre o que a criança expressa, o seu pensamento e a realidade. Nesta fase é notória a intenção da criança em demonstrar relação entre o seu trabalho e a representação visual daquilo a que se refere, pelo que se diz que uma das suas principais

preocupações é o realismo. Ainda que frágil, nesta etapa, a criança já demonstra a existência de coordenação entre desenvolvimento visual e motor.

No que se refere à modelagem, a forma mais comum da criança esculpir uma peça é começar por formar separadamente, as diversas partes do corpo que pretende criar. Tratando-se por exemplo do corpo humano a criança cria uma bola para a cabeça uma outra para o troco, dois rolos para os braços, dois outros para as pernas, e em seguida “arma” essas parcelas, juntando-as entre si. Esta forma de modelar, expressa claramente o normal processo de pensamento infantil característico da faixa etária compreendida nesta fase de autoexpressão “Joãozinho diz a si mesmo: “Um homem tem uma cabeça, um tronco, dois braços, duas pernas.” E modela como pensa” (Lowenfeld, 1977, p. 125).

Segundo (Lowenfeld, 1977, p. 127) na etapa do pré-esquematismo são poucas as crianças que começam a modelar com todo o bloco de barro, “do qual vão destacando os detalhes, tais como pernas, braços e outras partes”. Todavia, nesta mesma etapa “há crianças que, com toda a naturalidade, pensam, em primeiro lugar, na figura completa e, a seguir nos pormenores” e facilmente modelam partindo do bloco de argila.

Quer num caso, quer no outro, o mesmo autor deixa a indicação de que não se deve influenciar a criança para que mude a sua “técnica”, pensar em “parte separadas” é muito diferente de pensar no “todo”, e uma mudança de técnica imposta pode conduzir à confusão no raciocínio infantil.

O autor Sousa (2003b) considera que esta é uma fase em que a criança está entusiasmada com a descoberta das suas habilidades para representar objetos e situações reais com significado, assim sendo, o autor oferece-nos uma lista daqueles que considera serem os materiais ideais para as crianças trabalharem durante esta etapa do seu desenvolvimento:

- A têmpera, é nesta fase destacada como sendo um excelente material para desenvolver a liberdade criativa das crianças desta idade.
- Os lápis de cera, devem ser privilegiados em detrimento dos lápis de pau.
- O barro, continua a ser um material extremamente versátil, favorecendo a compreensão do conceito de forma, o qual se traduz numa variação constante dos modos de representação na modelagem.

Destaca, ainda, o benéfico para a criança se o educador trocar frequentemente de materiais, e for introduzindo novos materiais ao longo do tempo, pois assim estará a contribuir para a descoberta e exploração de novas formas de expressão e criação por parte da criança.

Modelação

A moldagem, é aconselhável na prática frequente de atividades de manipulação e exploração de diferentes materiais, como a moldagem, ou manipulação de materiais maleáveis, nos primeiros anos de vida da criança, uma vez que os atos de amassar, separar, esticar e alisar promove o despertar de importantes reações sensoriais, como por exemplo a libertação de tensões, de traumas, o desenvolvimento da motricidade e da criatividade. Esta forma de abordar as artes visuais deve ser uma realidade nas propostas de trabalho para ser fomentado o desenvolvimento da criança, uma vez que proporciona conhecimentos que vão além do que o desenho e a pintura dão a explorar. Dado que a modelagem introduz novas noções, como relevo, volume dos objetos, isto é, promovem a exploração dos objetos de forma tridimensional (Cerezo, 1997).

Segundo Maranhão (2016) “para além disso, Cerezo (1997) considera que a modelagem é uma atividade com escassa tradição educativa, na medida em que, a sua importância não foi reconhecida historicamente de forma suficiente pela instituição escolar em geral, se comparada com o desenho ou a pintura. “A escola tradicional (...) considerou-a quase sempre como uma atividade complementar das áreas instrumentais ou com uma finalidade eminentemente lúdica e recreativa” (Cerezo, 1997, p. 1253)” (p. 32). O mesmo autor defende ainda que o pouco tempo dedicado à modelagem dentro do horário pré-escolar também se fica a dever “à excessiva preocupação de muitos educadores em evitar a desordem e a sujidade que este tipo de atividade gera na sala” (Cerezo, 1997, p. 1253).

A criança possui uma necessidade de se exprimir e de comunicar natural, tendo em conta que nesta faixa etária ainda não possui instrumentos metalinguísticos para o fazer, o educador, como orientador, deve ajudá-la a exprimir-se pela pintura, pelo desenho, pelos trabalhos manuais ou por qualquer outra expressão.

Em simultâneo com o desenho e com a pintura, a criança pode modelar, rasgar, recortar e colar, com diversos materiais. É através da modelagem, que a criança começa a exercitar os seus próprios dedos e a desenvolver o seu sentido do volume e do espaço. A consciência táctil dos materiais (areia, barro, argila, plasticina, cartão ou papel) permite à criança descobrir através do uso das mãos, (apalpar, tocar, agarrar e modelar) a forma e a textura. Alguns autores garantem que a utilização de diferentes matérias é, acima de tudo, um “estímulo para a criança”. Como refere Leite e Malpique “A boa relação com o material tornou os desenhos ainda mais expressivos” (1986, p. 72). Com estas técnicas a criança começa a adquirir uma maior coordenação psicomotora, começa a conseguir exprimir com as mãos o que a mente concebe e imagina. Através da expressão plástica a criança adquire uma perceção visual mais nítida das formas e imagens, originando consequentemente um crescimento de sua desenvoltura.

De acordo com a definição de Diehl e Ormezzano (2008) a modelação é uma forma de sentir o corpo, uma relação entre as partes (educando e barro, por exemplo) numa educação da sensibilidade pessoal. Esta deverá ser sempre relacionada com o saber inteligível, ambos partes integrantes da vida da criança.

Modelar envolve a construção de um volume a partir de um material, como o barro, e de um método aditivo e subtrativo na utilização do material até à concretização da forma final da peça. Este processo de experimentação suscita excitação a quem opera, pois, esta forma pode nascer exclusivamente das mãos, sem recurso a utensílios ou ferramentas. As crianças, em qualquer fase de desenvolvimento, podem trabalhar com sucesso a modelação do barro (Hurwitz & Day, 1982). A modelação do barro, assim como a cerâmica, oferece experiências profundas e amplas. Ou seja, é um trabalho que parte da observação, da imaginação, de ideias que fluem e se alteram, das várias abordagens sequenciais.

A modelagem passa pela criação de nível tridimensional, de formas e corpos, embora uns sejam mais representativos e outros mais abstratos, ambos são importantes, pois permitem à criança estabelecer uma relação direta com o sentido do tato e da visão. Do tato, na medida em que, possibilitam descobrir a forma, a textura, o peso, o tamanho, a temperatura e a consistência do material. E da visão porque facilitam o desenvolvimento

da noção das proporções, da espessura, da forma, do movimento, e do reconhecimento do objeto (Gabbai, 1987).

O autor Cerezo (1997) apresenta-nos seis valores que a atividade de modelagem é capaz de garantir à criança em idade pré-escolar. São eles: o valor motivador – dado ser uma atividade de pleno interesse da criança; o valor formativo – por ter um forte contributo para o desenvolvimento sensorial, perceptivo e psicomotor, aspetos vitais para a formação integral da criança; o valor estético – pois fomenta a criatividade, desenvolve o gosto estético, e proporciona a satisfação de contemplação das próprias obras; o valor comunicativo - através das criações plásticas a criança encontra um meio de comunicar e de se expressar; o valor diagnóstico – as atividades de modelagem permitem observar o estado evolutivo da criança e o valor terapêutico – a modelagem é utilizada como forma de tratamentos corretivos de problemas psicomotores e de aprendizagem. Podendo estes valores ser considerados como uma conclusão daquilo que os vários autores têm vindo a defender ao longo dos tempos, com as teorias que nos apresentam.

Perante o que tem vindo a ser exposto, podemos dizer que a modelagem só é possível de ser realizada com materiais cuja constituição possua a propriedade da plasticidade. Os diferentes autores que neste estudo foram mencionados, apresentam como sugestões de materiais moldáveis mais aconselháveis para serem trabalhados na educação pré-escolar:

➤ A plasticina, permite à criança ter inteira liberdade para experimentar as criações que deseja, pois é um material fácil de modelar (quando é de boa qualidade). A característica que torna a plasticina distinta das restantes matérias apresentadas é o facto de possibilitar às crianças a sensação do toque em borracha (Sousa, 2003b).

Ao contrário da grande maioria dos autores aqui referenciados, Leite e Malpique (1984) tem opinião diferente no que se refere ao uso da plasticina, pois consideram o seu uso desaconselhado, “porque tem cor, e a cor condiciona o prazer da manipulação livre, (...) e ainda porque não se pode levar à consistência desejada por cada um” (1984, p. 66).

➤ A massa de farinha, há três motivos que levam a que este material de modelagem seja bastante utilizado nos meios escolares, um deles é o facto de ser

rápido de preparar e permitir ao educador fazer a quantidade exata que pretende, podendo até ser preparada pelas crianças sob orientação do educador, o outro motivo é o reduzido custo económico que apresenta, e por último, mas não menos importante, é o facto de ser um dos materiais de maior facilidade de manipulação pelas crianças, sobretudo as mais novas, pois apresenta-se como um dos materiais mais maleáveis de todos.

“A massa de farinha é muito flexível e fácil de utilizar. Unem-se uns pedaços a outros com uma suave pressão” (Cerezo, 1997, p. 1291). A massa de farinha dá ao educador a possibilidade de apresentá-la às crianças em cor branca, ou em várias cores diferentes, que após misturadas pelas crianças permite-lhes criar variados jogos de cor (Sousa, 2003b). Aquando da modelagem com pasta de farinha é aconselhável ter sempre por perto um recipiente com farinha em pó, para que as crianças consigam trabalhar com mais facilidade sem que a massa se cole aos dedos. Todavia, a presença da farinha em pó no ato da modelagem, se por um lado é um grande atrativo para as crianças em idade pré-escolar, por outro, pode desviar a sua atenção preferindo as crianças “brincar” com a farinha em pó e não com a própria massa.

➤ A cerâmica distingue-se da modelagem em barro, por necessitar ser terminado com o processo de cozedura, quer seja em fogueira, em forno ou em cova. Este recurso de modelagem pela sua exigência de cozedura não é muito utilizado no âmbito educativo, pois os jardins de infância e escolas não dispõem de meios para que as peças sejam cozidas. “A cerâmica é a arte de criar objetos de argila e efetuar o seu tratamento pelo fogo” (Sousa, 2003b, p. 263). O autor considera que o processo de preparação de cozedura e de tratamento do forno pode por si só constituir outras atividades educativas enriquecedoras para as crianças.

➤ O barro proporciona à criança novas descobertas e novos conhecimentos diferentes dos restantes materiais moldáveis (Mendonça, 2002). As manipulações do barro, pelas suas características únicas, consistência, temperatura e cheiro, fazem deste material o ideal para despertar, sobretudo nas crianças, a motivação e

a criatividade para a produção de figuras inesperadas ou calculadas quer em volume, forma e acabamento.

Por questões metodológicas, estes dois materiais (cerâmica e barro) serão abordados de um modo mais aprofundado que os restantes materiais referidos anteriormente, este destaque deve-se ao facto de ter sido o material usado no presente estudo.

As autoras Leite e Malpique (1984) defendem que o barro devido ao nível de plasticidade que apresenta é a matéria mais adequada para o exercício da tridimensionalidade, ao mesmo tempo que permite uma mudança constante e contínua de forma. As autoras caracterizam-no ainda com sendo um material facilmente manipulável por não ser nem demasiado duro nem demasiado mole, o que é ideal para as crianças seja qual for a sua idade, e quando mantido em local adequado, permanece em boas condições durante o tempo que for necessário. Para além disso, Sousa (2003b) considera o barro como sendo o material moldável mais aconselhado para crianças em idade pré-escolar, argumentando para tal que o barro permite à criança o manuseamento de material tridimensional, usando a motricidade dos dedos de inúmeras formas diferentes.

Lancaster (1990) aponta que as tarefas desenvolvidas no campo da tridimensionalidade e da modelação deveriam ser mais orientadas para o desenvolvimento da destreza e da criação de obras. A criação de um trabalho em três dimensões deveria ser mais valorizada e, parte dessa tarefa ser orientada para a produção de algo também funcional. A aplicabilidade da modelação no ensino, para além das vantagens já enumeradas do crescimento psico-motor, sai reforçada no estímulo dos vários sentidos, principalmente através da utilização do barro nessas atividades (Frade, 1999). O processo de trabalho de modelação e de criação de volumes desafia as capacidades criativas das crianças despertando a curiosidade e o interesse (Burton, 1981).

Certas correntes da psicologia moderna aconselham o barro como um processo que abre caminho para a liberdade do espírito e da personalidade, para além disso devido aos elementos contidos no barro ajudam em certas carências do organismo humano atuando como formulas laxativas, cicatrizantes e curativas (Gabbai, 1987).

Como forma de conclusão, Sousa (2003b), expõe a sua opinião sobre os materiais de modelagem sendo que “Cada material contribui de modo específico para a expressividade e a criatividade da criança (...) compete ao professor procurar o material mais adequada para cada situação particular” (Sousa, 2003b, p. 185). Creio que ainda é pertinente citar uma opinião redigida por (Sousa, 2003b) sobre ainda esta temática: “A criança precisa para a sua expressão plástica dos materiais da melhor qualidade, os que lhe proporcionam a mais elevada possibilidade de expressão e de criação” (Sousa, 2003b, p. 186).

Metodologia adotada

Neste ponto é apresentada a metodologia adotada no projeto desenvolvido e é justificada através de literatura, destacando também os instrumentos de recolha de dados usados ao longo das atividades deste projeto e o plano de ação realizado para o seu desenvolvimento.

Opção metodológica

Um dos principais objetivos da Educação Pré-Escolar é a participação ativa das crianças em atividades e projetos que promovam a sua aprendizagem em vários domínios de conhecimento.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) para que haja uma investigação de sucesso o investigador deverá assumir vários papéis, deverá ser observador, inquiridor, ouvinte, explorador, negociador, avaliador e narrador. Cabendo-lhe as tarefas de fazer o levantamento da problemática, planificar estratégias de resolução, fundamentado em pressupostos teóricos, colocar o plano em ação, e por fim avaliar e refletir acerca dos resultados alcançados.

Desta forma, esta investigação tem por base a análise dos benefícios da modelagem em barro para o estímulo, interesse e motivação das crianças para a aquisição de aprendizagens, e dada a natureza da investigação que aqui se pretende desenvolver, a metodologia adotada é o trabalho de projeto, o qual insere-se numa abordagem qualitativa

da recolha e tratamento de dados e numa estratégia de investigação sobre a prática docente desenvolvida.

A metodologia de trabalho de projeto, apesar de não ser o único modo de envolver as crianças em situações de aprendizagem ativa ou verdadeiramente participada (individualmente e/ou em grupo) abre possibilidades de concretização daquele objetivo. Para além disso, consiste na escolha de uma atividade intencionada, relevante para os que nela participam e inserida no contexto social das crianças, que se assumem como participantes ativos, desenvolvendo o seu projeto num ambiente natural, integrando e globalizando saberes. Assim, através desta metodologia as crianças “tornam-se especialistas das suas próprias aprendizagens” (Katz & Chand, 2009, p. 27), o que permite que quer o educador, quer a criança sejam capazes de identificar erros e dificuldades, e assim possam encontrar forma de os corrigir, minimizar ou ultrapassar.

Na perspetiva Sartre in Vasconcelos, et al. (2011) as crianças ao realizarem um projeto estão a ser criadoras de si próprias. Reafirmando a perspetiva socio-construtivista, que afirma que “o saber é gerado na prática social e é enquadrado cultural e historicamente” (p. 10).

Segundo Vygotsky (1978) in por Vasconcelos, et al. (2011), “através do trabalho de projecto, a criança se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (p. 10), o que remete para a importância dos processos de *negociação* e *consenso*, preconizados por Bruner (1986) in Vasconcelos, et al. (2011). Assim, como as transações, que são “trocas que se baseiam numa partilha mútua de adquiridos e crenças sobre o que é o mundo, como funciona a mente, aquilo que estamos prontos a fazer, e como a comunicação se deve processar” (p. 10).

O trabalho de projeto é também um trabalho de grupo, e como sabemos, nem sempre os trabalhos realizados em grupo são fáceis de gerir. Como explicam (Castro & Ricardo), “O grupo, nesta metodologia de trabalho, responde às mesmas necessidades psicossociais de todos os outros grupos, nomeadamente: - necessidade de aceitação; - necessidade de reforçar o sentido de identidade e a autoestima; - necessidade de produzir e testar realidades sociais, necessidade de reduzir a ansiedade, a insegurança e o sentimento de impotência” (1993, p. 24).

Como em todas as metodologias, estas apresentam vantagens e desvantagens relativamente à sua utilização. A metodologia de trabalho de projeto, segundo Cortesão (1990) é entendida como desfavorável, pois o facto de esta se centrar em problemas, muitas vezes, subjetivos torna a sua abordagem mais complicada e os resultados obtidos menos concretos.

Por outro lado, Perrenoud (2000) considera que a utilização da metodologia de trabalho de projeto constitui uma resposta pedagógica importante para os desafios profissionais docentes, os futuros professores são formados em conhecimentos, técnicas e competências imprescindíveis ao exercício da docência. Assim como, nos afirma Kilpatrick, que com a metodologia de trabalho de projeto, a educação pré-escolar faz “parte da própria vida e não uma mera preparação para a vida” (2006, p. 15).

Tendo em vista as vantagens da metodologia de trabalho de projeto para as crianças, Cortesão (1990) aponta que estas são vistas como pequenas investigadoras, capazes de delinear aquilo que querem saber e fazer, como pretendem chegar a uma resposta e as conclusões que podem tirar dos resultados obtidos. Com todo este trabalho, elas vão desenvolver várias competências. Refere ainda outra vantagem é que, o trabalho em equipa, promovido por este método, permite favorecer as relações entre as crianças e promove a aquisição de regras sociais. Por outras palavras, na medida em que o ensino permite que as crianças adquiram conhecimentos e desenvolvam competências úteis para a continuação dos estudos e para a sua vida na sociedade do conhecimento, que encontrasse em constante mudança. Visto que esta metodologia é realizada através de fases, acaba por constituir um desafio aliciante para as crianças, o que possibilita criar hábitos de pesquisa nas crianças, desenvolver-lhes a autonomia e estimular-lhes o trabalho cooperativo. Segundo Edwards et al. (1999):

Quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências... Todas as pessoas acabarão por descobrir a força e capacidades surpreendentes e extraordinárias das crianças relacionadas com a sua inesgotável capacidade de expressão (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 57).

Assim, quanto maior interesse e motivação das crianças na aprendizagem, porque, para além de procurarem respostas para as suas curiosidades/ questões, é-lhes dada maior liberdade na escolha do que aprender e como o fazer.

Contudo, se esta metodologia assume vantagens, também pode trazer algumas desvantagens que advêm da complexidade do método, uma vez que é necessário gerir conteúdos diversificados em função das questões colocadas pelas crianças, gerir a orientação a dar aos diferentes grupos de trabalho e ser capaz de dar respostas didáticas ao imprevisto e à diversidade das necessidades das várias crianças. Para além disso, o trabalho de projeto pretende-se que o educador esteja sempre disponível e vigilante ao trabalho dando sugestões e propostas, arcando um papel de investigador, coordenador, organizador, gestor, conselheiro, formador, monitor, facilitador, um aprendente entre aprendentes, amigo e guia. Segundo Abrantes et al. (2002) : “O papel do professor consiste em ajudar os alunos a converter os seus interesses e desejos em projectos, no sentido de acções reflectidas e planeadas” (Abrantes, Figueiredo, & Simão, 2002, p. 32).

Cada criança tem as suas próprias características e interesses, o educador tem o papel fundamental de estar atento a esses aspetos para dar resposta ao grupo no global e a cada criança especificamente, contudo torna-se uma dificuldade para o educador no acompanhamento de todas as dúvidas e interesses das crianças. Portanto, como nos refere Katz e Chard (2009), o educador deve estar atento aos contextos e se for o caso, escolher um tópico para o mesmo projeto “alguns projectos têm início quando o educador de infância apresenta um tema” (p. 102).

Apresentadas as características deste método e analisadas as suas vantagens e desvantagens, concluiu-se ser o mais adequado para encontrar respostas ao problema identificado e atingir os objetivos definidos. Além disso, permite que o meu desempenho profissional evolua qualitativamente.

Intervenientes

O presente estudo foi realizado durante o ano letivo de 2017/2018 numa freguesia de Viana do Castelo. Os participantes neste estudo foram 25 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, sendo que 15 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Deste grupo de crianças, apenas uma não frequentou no ano anterior a mesma sala do JI.

Para a realização deste projeto, para além da investigadora e do grupo de crianças, houve também a participação do par pedagógico, da educadora cooperante e do

orientador. Também a auxiliar da sala de atividades apoiou sempre que necessário alguns momentos do estudo.

Instrumentos de recolha de dados

Durante todo o processo fui analisando as potenciais aprendizagens e competências que as crianças iam adquirindo nas várias atividades. Simultaneamente tinha de ir analisando a minha própria prática profissional, consoante os diversos papéis que tinha de ir interpretando. Ao desenvolver um trabalho de projeto a educadora tem de ser versátil, tanto pode ser líder do grupo e coordenador da atividade dos subgrupos, como tutor, conselheiro, retaguarda, servir de recurso para as dúvidas existentes, encenador nas apresentações finais, entre outros.

As informações necessárias para o desenvolvimento desta investigação foram recolhidas através das seguintes formas de registo, previstas na técnica da observação-participação na investigação qualitativa: notas de campo, questionários abertos e registo fotográfico.

Os questionários eram feitos diariamente para saber como tinha corrido a atividade dentro do próprio grupo. As notas de campo foram sendo recolhidas, com base nas conversas que iam surgindo nos momentos de reunião e trabalho dos grupos. Estas notas iam permitindo perceber os problemas/dificuldades que o grupo ia encontrando. Para além disso, os registos fotográficos foram relevantes para observar a evolução do grupo.

Para a utilização deste instrumento de recolha de dados foi enviado para os encarregados de educação uma autorização (Apêndice 9) para as crianças serem fotografadas e filmadas, para o uso exclusivo da PES, garantindo o anonimato das crianças e a sua destruição quando o material não ser necessitado.

Plano de Ação

Esta investigação desenvolveu-se em três etapas diferentes, de acordo com a metodologia de Elliot (1993) que foi representada num plano de ação, uma vez que dá ênfase à inter-relação entre a ação e reflexão/avaliação.

A primeira etapa, dedicada à preparação do estudo, decorreu durante o final do mês de setembro até ao fim do mês de outubro de 2017, no qual foram definidos os objetivos do estudo, formulando o problema e as respetivas questões de investigação. Posteriormente, procedeu-se à recolha de bibliografia, de modo a enquadrar teoricamente o problema em estudo e que serviu também para apoiar a formulação e seleção das tarefas. Por fim, foram formuladas as atividades, sendo decidida a ordem pela qual foram implementadas, bem como os materiais mais adequados para as mesmas, procedendo-se à sua construção.

Na segunda etapa, que decorreu entre o mês novembro de 2017 a final do mês de fevereiro de 2018, realizou-se a elaboração e integração das atividades de investigação nas planificações de acordo com as temáticas a serem abordadas. Esta fase ocorreu durante uma parte da intervenção prática da investigação, compreendida entre os meses de novembro e dezembro de 2017 para que as atividades acompanhassem a evolução das crianças, estando sempre adequadas às necessidades do grupo, tal como de encontro com a temática da semana em questão. Neste período, foram recolhidos dados através da observação participante, de registos fotográficos, da escrita de notas de campo e registos realizados pelas crianças. Iniciou-se a análise de dados em paralelo com a sua recolha. Para além disso, o mês de janeiro e fevereiro foram dedicados apenas para a última atividade da investigação.

A terceira etapa do estudo, que decorreu entre os meses de março a novembro de 2018, foi dedicada à redação do relatório, sendo este período utilizado para concluir a análise de dados e para a escrita de outras partes do relatório ainda não redigidas. Durante esta etapa, foi também aprofundado o enquadramento teórico de modo a melhor sustentar alguns aspetos do estudo.

Na tabela 3 é apresentada a calendarização do estudo, estando definidas as três etapas e os respetivos procedimentos.

Tabela 3. Calendarização do estudo

Datas	Etapas do estudo	Procedimentos
-------	------------------	---------------

Outubro	Preparação do estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Definição dos objetivos do estudo; - Definição do problema e das questões de investigação; - Recolha bibliográfica; - Seleção das técnicas/modalidades de Artes Visuais; - Seleção dos artistas; - Elaboração das tarefas e decisão sobre a ordem de implementação; - Construção dos materiais para cada tarefa.
Novembro a fevereiro	Estudo em ação	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação das tarefas; - Fotografias das sessões de implementação das tarefas; - Visualização das fotografias; - Análise de documentos; - Início da análise de dados.
Março a novembro	Redação do relatório	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação e conclusão da análise de dados; - Revisão final da literatura; - Redação do relatório escrito com base no trabalho efetuado.

Considerações éticas

É de extrema importância que o investigador respeite todas as normas éticas, tendo em consideração o decorrer de uma investigação.

O presente estudo segue estes princípios éticos: os nomes das crianças são representados com algumas iniciais dos seus nomes próprios, no que diz respeito ao instrumento de recolha de dados e a sua utilização (fotografias, filmagens) foram solicitados pedidos de autorização aos pais (Apêndice 10), dos quais todas as respostas foram positivas.

Assim como afirma Tuckman (2000) os princípios que antecedem qualquer investigação: preservar a integridade física, mental e moral dos participantes; comprometer-se a confidenciar os resultados obtidos e seguir os princípios deontológicos da investigação na área científica em que o investigador atua.

Atividades de investigação

As atividades a implementar na prática de ensino pedagógico têm como principal função cumprir os objetivos propostos para este estudo, de modo a dar resposta às questões de investigação traçadas.

Após a identificação da problemática e da análise das observações, comecei, então, a planejar atividades de forma a responder aos objetivos de intervenção pedagógica delineados e às necessidades deste grupo de crianças e seus interesses.

Desta forma, são apresentadas as atividades desenvolvidas, sendo que cada uma delas inclui a realização de atividades que envolvem diferentes técnicas/modalidades de Artes Visuais, os seus objetivos, bem como os recursos e materiais utilizados.

A sequência de implementação das atividades foi determinada pelo grau de complexidade das mesmas, bem como pela alternância das técnicas/modalidades de Artes Visuais.

Na tabela 4, é apresentada uma visão global das atividades implementadas identificando a data da sua implementação, os recursos materiais necessários e os objetivos.

Tabela 4. Calendarização das atividades

Atividades	Datas	Objetivos	Recursos materiais
Decalque com lápis de cera	30 de outubro de 2017	- Decalcar a imagem do animal; - Pintar o animal utilizando o lápis de cera.	Imagens dos animais; Folhas brancas; Lápis de cera.
Área da modelação	13 de novembro de 2017	-Identificar o conceito modelar; -Identificar os elementos da nova área; - Explorar a plasticina; - Desenvolver as técnicas do rolo e da bola.	Caixa; Plasticina; Materiais – facas de plástico; rolos, formas; Plasticina; Cartaz da área.
Massa das bolachas	16 de novembro de 2017	- Modelar a massa livremente; - Realizar bolachas através da aplicação de formas.	Massa das bolachas; Formas; Tabuleiro; Papel vegetal de cozinha.
Construção do azulejo	27 de novembro de 2017	- Compreender o objetivo da realização do azulejo; - Compreender a execução do azulejo; - Reconhecer a técnica do decalque do animal/material; - Alterar a sua função de forma ordenada; - Unir as peças ao azulejo, utilizando água.	Barro castanho e branco; Molde do azulejo; Rolos; Imagens de animais; Palitos.

Exposição – “Mar em Cerâmica”	22 de fevereiro a 1 de março de 2018	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a temática abordada do trabalho desenvolvido; - Identificar cada material na exposição (e.g. conchas; rede, barco); - Identificar a sua peça; - Compreender o trabalho desenvolvido em grupo. 	<p>Mesas; Pano azul; Conchas e búzios; Nome da exposição; Silhuetas de animais; Rede de pesca; Barcos com nomes das crianças; Livro de comentários; Azulejos.</p>
-------------------------------	--------------------------------------	--	---

As atividades foram desenvolvidas durante as semanas de implementação em contexto da PES II, ao longo de, aproximadamente, um mês, sendo que apenas a última atividade foi realizada fora da implementação. Para a implementação das atividades estavam previstos cinco momentos destinados à realização de diferentes atividades, de forma a dar resposta às questões de investigação e aos objetivos propostos.

Apresentação e discussão dos resultados

Após a recolha de dados segue-se a respetiva análise e interpretação. Assim, neste capítulo são também apresentados todos os passos de todas as atividades realizadas no contexto em questão e qual a intencionalidade de cada uma.

Atividade 1 – Decalque com lápis de cera

Esta atividade foi implementada no dia 30 de outubro de 2017. As atividades deste dia serviram de introdução ao assunto integrador/gerador de todo este trabalho, as Artes Visuais.

Durante a realização da atividade pretendeu-se realçar que todos os trabalhos de Artes Visuais são valorizados, estimulando a criatividade e imaginação, desenvolvendo o sentido estético e, ainda, que as crianças se apropriassem de forma gradual de instrumentos de Artes Visuais.

Esta atividade foi subdividida em dois momentos, sendo eles: o decalque através da luz solar, onde se explorou a concentração da criança; e a pintura utilizando os lápis de cera, um momento em que o grupo teve a oportunidade de desenvolver a sua criatividade, o seu sentido estético e a sua autonomia através da escolha das cores.

Para a realização desta atividade, cada criança recebeu uma imagem de um animal marinho (Apêndice 11). A EE numa primeira fase mostrou cada animal questionando o nome deles, uma vez que o grupo já tinha um conhecimento prévio. De seguida, explicou e demonstrou o processo da atividade, sendo que inicialmente fixa-se uma folha branca à folha que possuía o animal e estas eram coladas às portadas de vidro da sala (Apêndice 12). Para uma melhor organização e devido ao espaço existente na sala, as crianças foram divididas em dois grupos, sendo que os elementos de cada grupo foram escolhidos pela EE. Outro motivo para este acontecimento, foi a confeção das gomas para o dia das bruxas (terça-feira, dia 31 de outubro), uma vez que foi solicitado à educadora a presença do grupo na cantina.

As crianças decalcavam a imagem do animal numa folha em branco utilizando a luz natural. Após este momento, era dado à escolha da criança uma caixa com lápis de cera, no qual a criança teria de escolher quatro cores, sendo ou não distintas (Figura 12).



Figura 12. Pintura de lápis de cera

Reflexão da 1 atividade

Nesta atividade, o grupo demonstrou um grande entusiasmo na sua realização. De modo geral, as crianças compreenderam os objetivos da atividade, apenas uma criança (JC) realizou a atividade de forma distinta, ao decalcar a imagem mostrou um grande cuidado.

Todavia, ao realizar a pintura (JC), pintou com descuido, misturando cores e saindo dos limites do desenho do animal. A certa altura a EE questionou o motivo de ter daquela forma, mas (JC) não foi capaz de explicar respondendo “Porque quero, fica melhor!” (Apêndice 13).

Na reflexão do dia com o grupo, foi questionado qual foi o momento que mais gostaram, algumas crianças apontaram para o decalque através da luz natural. Quando questionado o motivo tive várias respostas idênticas:

- É algo diferente! (LC)

- Não sabia que podíamos copiar usando a luz. (MS)

- Porque nunca tinha feito! (DT)

Para além do decalque, houve crianças que apreciaram a pintura com lápis de cera:

- Quase nunca usamos os lápis de cera, só lápis de cor por isso gostei mais disso!

(SB)

- Concordo com a (SB) podíamos usar mais vezes esses lápis, são mais divertidos para colorir! (IG)

Atividade 2 – Área da modelação

A atividade 2 foi implementada no dia 13 de novembro de 2017. E teve como finalidade desenvolver na criança o conceito de modelar e promover o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético, o interesse e curiosidade pelas técnicas da bola e do rolo.

Esta atividade foi subdividida em três momentos: a descoberta do tema, a introdução da nova área na sala de atividades e o desenvolvimento das técnicas.

Antes da entrada do grupo na sala de atividades foram preparados os materiais necessários para a implementação da atividade, ou seja, foi organizado o conteúdo de uma caixa, sendo que no seu interior encontrava-se plasticina de três cores – rosa; azul e preto (Apêndice 14) – e materiais, fornecidos pela educadora cooperante – facas de plástico, rolos e formas - para a descoberta do tema a ser abordado nesse dia.

Aquando da entrada das crianças na sala de atividades, algumas repararam na caixa (Apêndice 15), apesar de não conhecerem o seu conteúdo mostraram bastante excitação para descobrirem o que lhes reservava o dia. Quando o grupo se encontrava sentado na roda, a EE chamou a atenção de todas as crianças para a caixa e questionou o que poderia existir no seu interior dando algumas pistas ao grupo (e.g.: é mole; vocês podem modelar o conteúdo, como esticar ou escolher, entre outras).

Não demorou muito para que as crianças descobrissem do que se tratava, desta forma, foi primeiramente demonstrado pela EE o conceito modelar e de seguida, foi escolhido aleatoriamente um voluntário para a EE explicasse através da demonstração a

técnica do rolo e da bola, como também, o conceito modelar. Neste processo de demonstração foram escolhidos vários voluntários de modo a que não fosse apenas uma criança a demonstrar as técnicas.

De seguida, a EE explicou ao grupo que na sala de atividades seria inserido uma nova área, área da modelação (Apêndice 16), que se encontrava-se ao lado da área da pintura (Apêndice 17). Contudo, a EE refere ainda que nesta área existirá três regras que deveriam de ser cumpridas e que caso não fossem a criança seria penalizada sem poder utilizar a área por dois dias, as regras seriam:

- Lavar as mãos antes e depois de usar;
- Não misturar as cores;
- Guardar com cuidado o material.

Após a explicação, foi entregue a cada criança um pedaço de plasticina, sendo que a cor era escolhida pela EE, neste processo a criança explora livremente o material sem qualquer intervenção da EE. Mais tarde, foi entregue a cada mesa algumas materiais – formas, facas de plástico e rolos – para que as crianças moldassem e foi solicitado às mesmas que fossem autónomas na partilha do material (Figura 13).



Figura 13. Crianças a modelar

Para finalizar a atividade é pedido que realizem algo utilizando as técnicas da bola e do rolo (Apêndice 18).

Reflexão da 2 atividade

Nesta atividade do relatório foi apresentado uma caixa que incluía a plasticina e vários materiais para trabalhar com ela, como formas e rolos. Questionei as crianças sobre o que poderia conter na caixa facilmente chegaram que se tratava de plasticina.

Assim que confirmei que as crianças estavam corretas, ouvi vários comentários como “Que fixe!”, “Vamos mexer nela?”, “Posso ser a primeira?”, entre outras. De seguida questionei ao grupo se sabiam o que poderiam fazer com a plasticina:

- Podemos fazer novelos. Podemos fazer um boneco de neve ou é melhor dizer um boneco de plasticina. (LR)

De seguida, demostrei às crianças que era possível modelá-la e questionei se sabiam o que significava, como algumas crianças não sabiam do que se tratava, mostrei o conceito, isto é, ao longo do termo esticar, mostrava como se fazia para estender o material, assim como para encolher, fazer bolas, rolos, entre outros. Assim, ouvi comentários como:

- É uma salsicha! (SB)

- Com rolo fazemos um caracol! (DT)

- Com a bola fazemos um boneco de neve! (CV)

- Com o rolo podemos fazer muita coisa. (LR)

Após a demonstração questionei mais uma vez o que fiz com a plasticina, sendo que a resposta que tive foi “Molduras.” (LR), assim corriji para “Estamos a moldá-la.” (EE). Para terminar este momento de introdução, pedi para que algumas crianças utilizassem as formas e expliquei como se fazia.

De seguida, comecei por informar as crianças que a sala teria uma nova área, as suas regras e que nesta área só era possível haver duas crianças ao mesmo tempo. Contudo, a possibilidade de ser apenas duas crianças nesta área foi alterada na mesma semana, uma vez que, as crianças mostravam um grande interesse pela área, desta forma, tive de aumentar para quatro crianças.

Após a explicação, foi entregue a cada criança um pedaço de plasticina, contudo antes de iniciarem a atividade cada criança teve de cumprir com a regra de lavar as suas mãos. Deixei que as crianças explorassem o material sem qualquer acessório, e mais tarde, entreguei a cada mesa várias formas, facas de plástico e rolos, foi dada as crianças a permissão de circularem pela sala e de pedir outras formas às outras mesas. Esta estratégia correu muito bem, uma vez que dei liberdade para serem autónomos e falarem com os

colegas para existir a partilha, apesar que tomava uma atenção especial para não existir conflitos.

Após a exploração com os materiais pedi-lhes que realizassem um caracol, usando a técnica do rolo e um boneco de neve utilizando a técnica da bola. Algumas crianças tiveram dificuldades em enrolar o rolo para fazer a figura do caracol, deste modo decidi ir mostrando às crianças os trabalhos dos colegas para que estes observassem a versão final do proposto. De seguida, propus às crianças realizarem alguns animais ou objetos que quisessem sem utilizar os materiais, para ser mais fácil a realização retirei todos os materiais. O resultado foi bastante positivo, as crianças fizeram figuras bastante distintas como: a lua, o sol, uma lula, um polvo, um gato, uma casa, uma menina, um peixe, entre outros. Houve crianças que me chamavam e explicavam-me como tinham feito a figura, por exemplo: “Fiz os raios do sol usando a técnica do rolo.”

Atividade 3 – Massa das bolachas

A atividade “Massa das bolachas” foi implementada no dia 16 de novembro de 2017. Os principais objetivos desta atividade centravam-se em desenvolver a criatividade e o sentido estético, mostrar interesse, curiosidade e ter contacto com um material novo desenvolvendo as técnicas do rolo e da bola.

Esta atividade foi subdividida em três momentos: a realização da massa, a confeção das bolachas e, por fim, a exploração do material livremente e desenvolvendo as técnicas.

Antes da entrada das crianças na sala de atividades foram organizados os materiais indispensáveis para a implementação da atividade, tratando da preparação do espaço e da higiene desta.

De seguida, com a entrada das crianças e quando estas já se encontrarem em roda, foi pedido às mesmas que lavassem as mãos para esta atividade. De seguida, foi realizada com as crianças uma sessão de culinária dando ênfase à área da matemática através da receita das bolachas, com auxílio do grupo foi misturados os ingredientes para a confeção da massa das bolachas (Figura 14).



Figura 14. Mistura de ingredientes

Posteriormente, foi pedido para o grupo ir para o seu lugar e tendo a massa entendida, utilizando o rolo de cozinha, na mesa circular foi solicitado a presença de um grupo de crianças para a confeção de uma bolacha, através de formas (Apêndice 19), colocando-a de seguida no tabuleiro de cozinha para serem cozidas.

Para terminar a atividade foi entregue a cada mesa um pedaço de massa para que o grupo pudesse explorar livremente e foi mais tarde solicitado que realizassem as técnicas do rolo e da bola.

Reflexão da 3 atividade

Nesta atividade era suposto a colaboração do meu par pedagógico para a confeção das bolachas e a manipulação da massa, mas como esta tinha de controlar o grupo tive de fazer a atividade com um menor número de crianças em cada grupo. Para além disso, houve transversalidade com a área da matemática.

Assim, pedi para todas as crianças lavarem as suas mãos e se sentarem no lugar. Posteriormente, foi solicitado a presença de quatro crianças de cada vez para a mesa redonda, onde entreguei um pedaço de massa que não seria utilizada para a confeção das bolachas e deixava que estas explorassem como desejassem. De seguida, chamava uma dessas crianças para colocar a forma na massa e para retirar a bolacha e colocá-la no tabuleiro. Após a confeção de todas as bolachas, entreguei ao grupo massa para poderem manipular como desejavam, foi sugerido pela educadora cooperante para que estas utilizassem os materiais da área da modelação para explorarem com maior liberdade. Todavia, durante a exploração da massa, a educadora cooperante sugeriu que as crianças fossem para as áreas da sala e apenas algumas crianças decidiram realizar a atividade até ao fim.

Atividade 4 – Construção do azulejo

A atividade “Construção do azulejo” foi implementada no dia 27 de novembro de 2017. Durante esta atividade foi colocado em prática toda a aquisição das atividades anteriores de Artes Visuais. Sendo assim pretendeu-se estimular a criatividade e imaginação, desenvolver o sentido estético e, ainda, que as crianças entrassem em contacto com um novo material, o barro.

No decorrer desta atividade foi repartido por três momentos: apresentação dos materiais para o contacto com o mesmo, a realização do azulejo e a exploração do barro com a temática do mar.

Antes da entrada do grupo na sala de atividades foram organizados os materiais necessários para a implementação, a proteção das mesas e a verificação se todas as crianças do grupo tinham bata para que não sujasse as suas roupas.

Com o grupo dentro da sala de atividades e em roda, a EE apresentou o material – barro e o molde - com 15 cm por 15 cm – em que seria realizado o azulejo (Apêndice 20). Neste sentido, explicou que cada criança realizaria o seu azulejo sobre o mar e no fim seria feito uma exposição para que encarregados de educação, docentes e não docentes pudessem ver o trabalho desenvolvido pelo grupo.

De seguida, a EE demonstrou ao grupo como deveriam realizar o azulejo, isto é, colocarem um pedaço de barro no interior do molde, tendo este, película por baixo e utilizando o rolo e as mãos para preencherem o interior.

Acrescenta, ainda, que quando o molde estiver preenchido realizam o decalque de imagens sobre a temática do mar (Apêndice 21). Por fim, explicou que para esta atividade o grupo irá dividir-se em dois, sendo que a EE escolheu os elementos. Assim, o primeiro grupo ficou com a EE realizando o seu azulejo e o segundo grupo realizaria objetos do mar, como, por exemplo, conchas, tartarugas e tubarões.

Assim que um elemento do primeiro grupo terminasse o seu azulejo trocava com um elemento do segundo grupo. A escolha da imagem do azulejo foi feita pela própria criança através de um conjunto de imagens fornecidas.

Finalizados todos os azulejos, foi solicitado às crianças que realizassem as técnicas da bola e do rolo para preencher o seu azulejo, nesta fase as crianças poderiam decorar o

seu azulejo utilizando palitos (e.g.: linhas e pontos). Assim que tivesse terminada a decoração, a EE ajudou a criança a colocar a sua decoração e realizou-se a pintura do azulejo utilizando barro branco, água e um pincel.

Reflexão da 4 atividade

Esta atividade estava prevista apenas de um dia, contudo devido à falta de materiais foi prolongada para mais um dia da mesma semana.

Abri a sessão com a apresentação do barro e com a explicação do processo da realização dos azulejos. Nesta apresentação pode ouvir vários comentários e questões sobre o material:

- Eu conheço isso! (SF)

- Parece cocó! (LC)

- Como seca o barro? (SF)

- O barro seca com o calor. (EE)

- A minha avó faz barro. (SF)

- Vou vós explicar. O barro é uma massa que tem água, quando o barro perde a água, o barro fica seco, este fica duro. (EE)

Nesta explicação, destaquei que teríamos de utilizar a película para fazer o azulejo. Esta opção deveu-se à falta de moldes suficientes. Assim, expliquei ao grupo que havia uma falta de materiais, uma vez que, estava previsto levar quinze moldes para a realização dos azulejos, mas só foi possível levar seis.

Após a demonstração do preenchimento do molde (Apêndice 22), foi salientado que o grupo realizaria o decalque de uma imagem sobre a temática do mar (Apêndice 23), tendo de relembrar a primeira atividade realizada:

- Alguém se lembra do decalque? (EE)

- Não me lembro! (SB)

- Lembram-se quando tivemos no vidro a passar por cima de um peixinho? (EE)

- Sim. E de uma tartaruga! (DR)

- E uma estrela (PM)

- Era tudo sobre o mar, certo? É isso que vamos fazer aqui no azulejo. (EE)

De seguida, esclareci que o grupo iria-se dividir-se em dois pequenos grupos, onde seis realizavam o azulejo e os restantes exploravam o barro realizando peças sobre o tema do mar (Apêndice 24). Expliquei ainda, que assim que uma criança terminasse o azulejo era chamada outra, referindo que todas as crianças iriam fazer o azulejo.

Ao longo do dia, as crianças demonstraram um interesse por trabalhar no barro (Figura 15), desde o momento de apresentação deste material, como ao longo do dia, as crianças comentaram que nunca tinham trabalhado com este material e que gostavam muito:

- Gosto muito, apesar de sujar muito é fácil modelar. (LR)



Figura 15. Interesse pelo barro

O grupo demonstrou uma enorme imaginação, sendo mesmo que uma criança (SB) não quis realizar o decalque e decidiu desenhar o fundo do mar, utilizando sempre as técnicas da bola e do rolo (Apêndice 25). Houve, apenas uma criança (TF) que não conseguiu realizar o decalque no azulejo e sugeri-lhe desenhar uma praia, com o meu auxílio disse-lhe onde deveria fazer o sol, horizonte. Para além disso, utilizando um palito fez pontos, representando a areia e realizou a técnica da bola representando pedras (Apêndice 26).

Assim, de modo geral, as crianças compreenderam o objetivo da atividade e demonstraram relativamente à manipulação uma evolução significativa, apresentando um maior cuidado na realização das técnicas e no decalque (Figura 16).



Figura 16. Exploração do barro

Como referido anteriormente, a atividade prolongou-se por mais um dia sendo que a educadora apoiou que eu desenvolvesse um pouco mais a atividade do barro e, as crianças decorassem o seu azulejo como desejavam, utilizando as técnicas do rolo e da bola. Neste processo, questionava as crianças sobre o local do azulejo em que gostariam de colocar os seus rolos e bolas (Apêndice 27), desta forma, aproveitava e questionava o motivo dessa decisão. Havendo respostas como:

- Para ficar bonito. (DT)

-Porque quero colocar como ela! (DR)

Assim, decidi que deveriam ser as crianças a escolher como decorar o seu azulejo para que pudessem expressar-se livremente como desejavam sem opinião de adultos. Este processo repetiu-se na pintura do azulejo utilizando barro branco (Apêndice 28), expliquei como a criança deveria fazer e de seguida deixava a criança pintar livremente.

Atividade 5 – Exposição

A atividade Exposição – “Mar em Cerâmica” teve início no dia 22 de fevereiro de 2018 e terminou no dia 1 de março de 2018.

A atividade, tinha como finalidade expor os trabalhos realizados pelas crianças; e mostrar aos pais e comunidade envolvente as atividades desenvolvidas pelas crianças no âmbito do relatório final (Apêndice 29).

Esta atividade foi subdividida em dois momentos, sendo eles: a identificação da peça de cada criança por parte do grupo e do autor e a observação da exposição por parte de todas as salas.

Para a realização da exposição foi solicitado previamente a participação do grupo à educadora cooperante.

Quando o grupo chegou ao local da exposição, a entrada do jardim de infância, a exposição encontrava-se com alguns materiais fixos, i.e., rede de pesca fornecida pela Polícia Marítima de Viana do Castelo (Apêndice 30), título da exposição feito com papel feltro com enchimento e cozido à mão (Apêndice 31), silhuetas de animais, com papel autocolante, no chão (Apêndice 32), panos azuis e o barco - feito com papel de cenário, um pedaço de rolha cortado e pintado de branco e vermelho, esta era presa ao barco utilizando um fio azul e vermelho e para terminar uma bandeira com o nome de cada criança (Apêndice 33) - distribuído por três mesas.

De seguida, foi questionado às crianças se sabiam do que se tratava está exposição. Assim, a EE começou por explicar que ia mostrar as peças de cada criança e que queria ajuda a identificá-las pelo autor desta ou mesmo pelo grupo. Após a identificação da peça pelo autor ou pelo grupo, a criança devia localizar o seu nome nos barcos e colocar a peça ao lado do seu barco (Apêndice 34).

Com a exposição montada, o grupo da sala 2 observou o resultado mais detalhadamente. Para terminar, a EE pediu a todas as educadoras do jardim de infância que visitassem a exposição com as suas salas para que todas as crianças pudessem observar o resultado do projeto, sendo solicitado que as crianças não tocassem em qualquer material para este não partir.

Reflexão da 5 atividade

Com a chegada ao jardim de infância foi solicitada a presença das crianças no local da exposição anteriormente pré-preparada (Figura 17). No momento em que as crianças observaram a exposição foi possível ouvir vários comentários:

- Que lindo! (FG)

- Tem animais no chão! (DT)

- Vamos pescar? (JM)

- É agora que vamos ver os azulejos? (DR)



Figura 17. Exposição pré-preparada

A educadora informou-me que estava a faltar muitas crianças naqueles dias uma vez que estava a existir um surto de varicela no JI, deste modo decidi informar o grupo que os azulejos das crianças que estavam em casa seria eu a colocar no local correto.

Assim, iniciei a atividade como estava suposto, questionei às crianças o que estava no local e de que se tratava aquela exposição, todas as crianças presentes chegaram à mesma conclusão:

- É dos azulejos! (S)

- Por causa de termos trabalhado com o barro! (F)

- Vamos ver os nossos trabalhos aqui! (D)

De seguida, demonstrei ao grupo uma peça de cada vez e solicitei que o autor desta se manifestasse, quando as crianças não se recordavam o grupo dava sugestões de quem poderia ser o autor. Na primeira criança que colocou a sua peça pedi para o grupo observar como teriam de fazer, ou seja, procurar o seu nome nos barcos e colocar por lado a peça com cuidado para esta não partir. Observei que algumas crianças não detetavam o seu nome, contudo ao longo da PES II todas as crianças demonstravam saber o seu nome sem qualquer problema. Pensei que o motivo poderia ser o tipo de letra que estava escrito o

nome, contudo tentei utilizar um tipo de letra que fosse o mais indicado para esta faixa etária.

Após de concluirmos a montagem da exposição as crianças observaram o trabalho desenvolvido pelo grupo (Apêndice 35), assim foi possível ouvir vários comentários sobre o trabalho dos outros:

- Adoro o teu Pedro! (SB)

- O nosso tem a mesma imagem, mas decoras-te de forma diferente e ficou mesmo giro! (DR)

-Adoro as conchinhas, posso ficar com uma? (LR)

De forma a que todas as crianças do JI pudessem observar o trabalho desenvolvido pela Sala 2 foi solicitado uma visita à exposição por cada sala (Apêndice 36).

Foi ainda possível ouvir um feedback da educadora e do meu par pedagógico sobre o trabalho desenvolvido e o seu resultado final, estas apontaram para pequenos defeitos como a sujeira que o material fazia e o pano não chegar à mesa, contudo apesar deste defeito, como a parede era vermelha fazia um contraste bom, uma vez que se tratava das cores relacionadas com a marinha. Para além disso, admiraram muito o processo do trabalho e de este se tratar de um projeto bastante árduo e que o resultado foi melhor do que estava à espera (Figura 18).



Figura 18. Exposição - "Mar em cerâmica"

No dia que era suposto retirar a exposição tive ainda a oportunidade de ouvir mais alguns comentários da educadora, esta perguntou se este projeto não poderia ficar até ao final do ano letivo uma vez que o projeto curricular da escola tinha o tema do mar e que esta exposição se encaixava perfeitamente no tema. Contudo, a rede que se encontrava na exposição e outros materiais eram requisitados e tinham de ser devolvidos naquela data.

Apesar disso, foi bastante agradável observar que todos os docentes da instituição e encarregados de educação ficaram radiantes pelo trabalho final e verificar os seus comentários no livro da exposição.

Interpretação de Dados

Na preparação das atividades realizadas no decorrer do projeto, tive sempre o cuidado de fazer com que estas fossem diversificadas para poder observar as reações das crianças, assim como, também, verificar a evolução dos comportamentos em relação ao domínio das artes visuais.

Na conceção das atividades procurei ter atenção a todas as suas características, uma vez, que pretendia que estas fossem motivadoras para o grupo, que lhes proporcionassem novas aprendizagens, conhecimento de novas técnicas, assim como, fossem também ao encontro das temáticas abordadas. A meu ver tal foi conseguido, dado que as crianças demonstraram sempre ânimo e motivação para as atividades, assim como, foi possível observar o desenvolvimento da criatividade. Tal foi constatável uma vez, que quando lhes era explicado que iriam realizar uma atividade de artes visuais, já não evidenciavam desânimo, falta de interesse, como era observado inicialmente. Desta forma, o grupo começou a ter mais iniciativa e autonomia na realização das atividades, algo que não era evidente inicialmente.

Durante a implementação das atividades constatei que apesar de todos os pormenores envolventes à conceção das mesmas fossem tidos em consideração e cuidado, houve situações em que nem sempre correu como previsto, tal aconteceu, com o registo áudio-vídeo e fotográfico ao longo de todas as atividades.

Na segunda atividade - "Área da modelação", as crianças detetaram facilmente a temática, uma vez, que observaram uma caixa, em que foi retirado o material fornecido

pela educadora cooperante. Esta caixa que era anteriormente utilizada para guardar a plasticina e os seus materiais foi reconhecida pelo grupo, todavia este material já não era usado há dois anos.

Com esta implementação foi possível observar que as crianças, conseguiam respeitar e executar, a atividade, sem grande dificuldade. Assim como, os comportamentos das crianças melhoraram, uma vez que, já não discutiam umas com as outras por causa dos materiais e não ficavam frustradas por não terem de esperar pela sua vez de utilizar os recursos materiais, tal deu-se, porque as regras serem simples e fáceis de ser cumpridas e ser dada a cada criança a autonomia de negociação.

Outra situação decorreu na terceira atividade - "Massa das bolachas", no qual observei que a massa poderia não ser suficiente para o grupo explorar, para solucionar esta situação entreguei uma quantidade de massa para ser explorada às quatro crianças que eram chamadas à mesa redonda. Todavia o resto do grupo encontrava-se como observador, o que fez com que este fica-se impaciente. No entanto, se hoje realizasse mais uma vez esta atividade teria em conta este momento da sessão e teria pré-preparado uma massa que seria entregue ao grupo que estava em situação de observador.

Ao terminar as quatro atividades, questionei o grupo para apurar a opiniões do mesmo sobre as suas preferências, em relação às atividades realizadas, para tentar perceber se as crianças realmente gostaram de experienciar novas e diferentes técnicas de artes visuais. Todas as crianças responderam que a atividade preferida foi a do barro, uma vez que se tratava de um material que não era usado pelo grupo.

Na atividade 5 – Exposição “Mar em Cerâmica”, numa primeira fase, com uma orientação do professor orientador foi escolhido realizar um painel. Todavia com a opinião da educadora cooperante, foi constatado que não havia um local no JI para este ser exposto, tendo assim de ser alterado para uma exposição temporária. Assim, Lowenfeld é da opinião de que “não há necessidade de conservar seus trabalhos” (1977, p. 128) apontado dois motivos que sustentam a sua teoria, sendo um deles “o período mais importante de seu desenvolvimento [do trabalho] ocorre enquanto ela [criança] está ocupada em criar alguma coisa. Muitas vezes, perde contato com seu trabalho, tão logo esteja terminado” (1977, p. 128), o segundo motivo apontado pelo autor, prende-se com

o facto de “confrontar, repetidamente, a criança com as suas antigas criações pode acarretar o efeito prejudicial de fazer com que ela preste demasiada atenção ao produto final” (1977, p. 128).

Quanto a Cerezo, possui uma opinião contrária “convém que todos os trabalhos realizados sejam classificados e expostos num lugar visível e adequado da sala, destinado a tal fim e, passado algum tempo (...) podem ser entregues às crianças para que os levem para sua casa” (1997, p. 1275).

Desta forma, após uma análise refletiva e em conjunto com a educadora cooperante e o professor orientador deste relatório foi unanime a decisão da realização da exposição, desta forma optei por seguir a teoria de Cerezo (1997).

Contudo nesta atividade, houve apenas uma situação que dificultou a sua realização, no que diz respeito à sua localização, em que foi esclarecida previamente com a educadora cooperante e a instituição, tendo desde início o apoio destas. Contudo, no dia em que seria feita a sua preparação para no dia seguinte ser realizada a atividade com o grupo de crianças, a educadora cooperante verificou que não seria o local mais indicado, uma vez, que se tratava do corredor e passando a citar as palavras da educadora cooperante: "Ficará no caminho de passagem e será incómodo para as crianças e para os docentes.", desta forma foi alterada para um local mais nobre, a entrada do JI.

Apesar da dificuldade, pude constatar como referi anteriormente que foi um projeto do agrado do público, através das suas opiniões no livro da exposição (Apêndice 37) como por exemplo:

- “Amei... Está lindo... Parabéns!! Continua assim, pois estás no bom caminho.

Parabéns Ed. Cláudia Vieira.”

- “Muito lindo. Parabéns: Tudo isto, é a prova de como as nossas crianças conseguem fazer trabalhos maravilhosos sendo motivadas/estimuladas a pôr à prova a sua imaginação e criatividade. (...) A Educadora: Armanda Fontes”

- “Parabéns, por este trabalho tão rico em criatividade e originalidade. (...) Prof.
Ana Lima (...)”

- “Muito lindo. Parabéns. Felicidade para as duas. A F gostou muito. Beijinhos”
(Mãe de uma criança).

Apesar de algumas situações no decorrer das atividades, foi visível o interesse e motivação das crianças ao longo destas atividades. Tal foi confirmado pelo feedback dado pela educadora cooperante, e também foi observado nas atitudes das crianças durante o processo de realização e posteriormente no diálogo com estas.

Outro fator que demonstrou que as crianças gostavam do que faziam, foi o facto de em casa comentarem com os pais, o que realizavam e que queriam repeti-las com eles. Por sua vez, os pais comentavam comigo o sucedido e pediam conselhos para a realização estas atividades.

O ter optado por fazer diferentes atividades fez com que as crianças demonstrassem sempre interesse pelo que estavam a realizar, e assim, tinham a oportunidade de aprender novas técnicas.

Ao longo das atividades foi visível o desenvolvimento da criatividade, uma vez, que inicialmente as crianças faziam os trabalhos de forma muito abstrata, colocando duvidadas, sobre o que deveriam de fazer, se o que criavam estava certo e sempre com hesitação. O que, com o decorrer das sessões comecei a verificar que já não solicitavam tanto apoio ao nível do processo criativo, não perguntavam se a sua ideia era boa, faziam os trabalhos de forma mais autónoma expressando a sua criatividade livremente, sem medo de “errarem”.

Segundo Gloton e Clero (1976) e, ainda Gonçalves (1991), não se pretende que os adultos critiquem nem elogiem demasiado a expressão da criança, porque não é isso que a criança precisa, mas sim que levem as suas “obras” a sério. Deste modo, o adulto deve incentivar a criatividade da criança, tentando compreender o seu desenho, sem o modificar nem dando sugestões.

Foi muito positivo constatar que as crianças apreciaram e demonstram motivação pelo subdomínio das artes visuais.

Conclusões

Toda a criança apresenta, desde tenra idade, uma necessidade permanente de observar e explorar os objetos e espaços que a envolvem. Cada criança apresenta necessidades e interesses distintos, atraindo-se por pessoas e materiais diferentes.

De forma a desenvolver as suas competências e o seu conhecimento, a criança vai explorando o ambiente físico através de simples ações como observar, amarrar, atirar, cheirar, ouvir, gatinhar e escalar, que se vão aperfeiçoando à medida que a criança cresce e se desenvolve. Inicialmente com mais apoio dos adultos e depois de forma mais autónoma a criança vai explorando e resolvendo problemas que o ambiente físico lhe propicia.

Os adultos, responsáveis pelo ambiente educativo têm o importante papel de organizar o espaço para que este seja estimulante e atrativo para a criança. Quando isto acontece a criança tem oportunidades de explorar e realizar atividades diversas e resolver problemas sem grandes dificuldades.

Sendo que a investigação realizada neste estudo foi marcadamente de carácter qualitativo, os dados recolhidos foram analisados essencialmente no âmbito reflexivo, acreditando-se que esta abordagem seja a mais indicada e favorável à compreensão da realidade investigada.

Depois da análise detalhada de cada uma das atividades implementadas para o estudo em questão, proceder-se-á a uma análise transversal cruzando todas as atividades realizadas, verificar-se-á o cumprimento dos objetivos traçados, e responder-se-á às questões de investigação formuladas para o estudo.

Assim, parece-me oportuno, voltar a referenciar os objetivos que nortearam o trabalho de projeto, sendo eles:

- Proporcionar às crianças o contacto com material argiloso, barro.
- Promover as crianças novos conhecimentos e novas experiências.

Quanto às questões de investigação que me propus pesquisar foram:

- Qual a importância de as crianças conhecerem novos materiais de modelação?

- Será a modelagem um bom contributo para estimular o interesse e a motivação das crianças em idade do pré-escolar para a aquisição de aprendizagens?

Os vários autores que desfilaram no segundo capítulo deste estudo, relativamente ao ponto de Fundamentação Teórica, foram unânimes ao valorizar e aconselhar a realização de atividades no subdomínio das artes visuais, e em particular as atividades de modelagem, no percurso da educação pré-escolar.

É importante referir que as atividades realizadas foram introduzidas de modo sequencial e gradual tendo sempre em consideração as aprendizagens e a evolução do grupo.

Quanto à aprendizagem das técnicas de modelação (técnica da bola e técnica do rolo), essa evolução foi tão notória, pois na introdução das técnicas o grupo possuía dificuldades em arredondar uma bola ou realizar um rolo sem que este partisse. Contudo na atividade 4 as crianças realizaram as técnicas sem qualquer dificuldade.

Ao analisarmos o projeto numa perspetiva globalizante do processo educativo, a modelagem foi também considerada uma atividade transversal, pois foi base para a abordagem de várias atividades nas diferentes áreas de conteúdo da educação pré-escolar. Nesta perspetiva, as atividades de modelagem praticadas foram responsáveis por uma acrescida predisposição e empenho das crianças participantes para a abordagem de conteúdos das diferentes áreas do saber.

O envolvimento da família neste projeto traduziu-se numa fonte de motivação para o grupo, motivação essa que não se refletiu apenas nas atividades específicas do projeto, mas sim no geral das práticas educativas de todo o processo educativo.

Na realização deste projeto de intervenção pedagógica alguns aspetos ficaram por melhorar. Primeiramente a falta de tempo tornou-se num constrangimento para a realização deste projeto, uma vez que mais atividades de descoberta e exploração ficaram por se integrar neste plano.

A nível pessoal e profissional, através desta intervenção pedagógica tive a oportunidade de moldar e construir novas aprendizagens. Relativamente ao ambiente educativo, ficou notório que sem um planeamento e organização do espaço físico

sustentado numa metodologia de aprendizagem, o educador não consegue responder às necessidades e interesses das crianças. Aprendi que, num contexto de aprendizagem ativa, o incentivo à realização de atividades e resolução de problemas, propiciam à criança uma aprendizagem significativa sobre as coisas e experiências que cada uma delas vivenciam. No que respeita ao papel do educador, este deve incentivar o grupo de crianças a envolverem-se em atividades, estimulando o grupo de crianças a resolver problemas; deve ter sempre em conta as necessidades e escolhas das crianças, porque são através dessas escolhas que as crianças assimilam aprendizagens. Cada grupo de crianças apresenta necessidades diferentes, como tal o educador deverá ser flexível, planeando e implementando práticas pedagógicas que respeitem as suas aprendizagens. Esse trabalho, passa por apoiar o grupo de crianças, desafiando-os a descobrir o meio que as envolve.

Capítulo III

Reflexão global da PES

A presente reflexão crítica ao processo desenvolvido na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, será realizada sobre uma perspectiva de introspeção acerca dos procedimentos de ensino aprendizagem que esta experiência me proporcionou.

A frequência do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar permitiu-me adquirir e desenvolver, um conjunto de conhecimentos, técnicas e saberes fundamentais para a minha formação profissional no âmbito da Educação Pré-Escolar. Por sua vez, esta unidade curricular, em particular, foi de grande importância para este percurso académico, pois possibilitou-me pôr em prática todos os ensinamentos e aprendizagem de natureza científica e pedagógica que me foram transmitidos durante a licenciatura e o mestrado. Com esta unidade curricular tinha como expectativas gerais, ensinar e transmitir conhecimentos às crianças, ou seja, pôr em prática os ensinamentos que adquiri com o percurso em sala de aula, mas ao mesmo tempo, também esperava com esta experiência aprender novos conhecimentos, técnicas e saberes que apenas são passíveis de serem alcançados em contexto prático e real.

Todavia, esta experiência ultrapassou em muito as minhas expectativas, pois para além de me ter sido possível ensinar e aprender, existiram outras conceções que me enriqueceram pessoal e profissionalmente, designadamente, ganhar mais confiança em mim própria, aperfeiçoar a postura corporal e vocal, progredir ao nível social e afetivo e desenvolver a capacidade de improviso.

Este percurso iniciou-se com sessões de observação, as quais considero terem sido de extrema importância para o sucesso global desta experiência, por um lado porque me permitiram integrar e familiarizar com o grupo, para mais tarde, preparar a fase de implementação, de modo a planificar sessões mais ajustadas e adequadas à realidade do grupo, e adotar comportamentos com os quais o grupo estava acostumado.

Pensar e planear atividades no subdomínio das Artes Visuais implica promover e desenvolver conhecimento nas várias áreas do saber através da descoberta, da fruição, da expressão e da experimentação. Quando isto acontece, a criança valoriza todo o seu ato criativo.

A atividade criativa implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe. Experimentação ativa e direta, que alterna com momentos de pausa para refletir sobre o resultado a que se vai chegando. É a partir do que se faz e do que se pensa sobre o que se faz que se constituem os vetores da motivação interior. Ao sonhar e imaginar, há que deixar “vaguear o espírito”, acaletando sensações e articulando ideias, antes de formular juízos de valor” (Gonçalves, 1991, p. 25).

Desenvolver e implementar um projeto de intervenção pedagógica torna-se num instrumento extremamente importante para a construção e desenvolvimento de aprendizagens profissionais e para as crianças de cada um dos contextos.

Inicialmente, este processo foi marcado por alguma inquietação no que respeita ao ambiente educativo onde iria ser implementado o projeto, a forma como ia ser acolhida, a minha adaptação aos contextos, como seriam os grupos de crianças, as dificuldades que iria sentir na fase inicial deste projeto, como iriam reagir os pais, educadoras cooperantes, auxiliares de ação educativa e as crianças perante a minha presença; se seria capaz de estruturar e implementar um plano pedagógico de intervenção que respondesse às necessidades e interesses das crianças. Medos que rapidamente se dispersaram.

O primeiro contacto com a instituição ficou marcado pela receção calorosa de educadoras, auxiliares, funcionárias e encarregados de educação, bem como pela excelente orientação feita pela diretora da instituição. Encontrei grupos de crianças ativos, curiosos e afetivos, mas com uma enorme necessidade de descobrir e aprender todo o ambiente que as envolve; no que respeita às educadoras cooperantes e às auxiliares de ação educativa, demonstraram entusiasmo e interesse na minha integração aos contextos educativos.

Através de uma observação participante, pude conhecer melhor os grupos de crianças e quais as suas potencialidades sobre o meio físico que as acolhe.

O trabalho a realizar em contextos educativos distintos deve “focalizar nas respostas às necessidades das crianças, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, às experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida das crianças” (Parente, 2012, p. 5).

O grupo de crianças da sala 2 caracterizava-se por ser um grupo bastante ativo, mas com uma doçura que me encantou desde a minha primeira entrada no seu contexto. De certa forma a sua atividade permitiu uma observação mais cuidada, observando e

analisando o seu comportamento sobre o espaço físico em cada área de interesse. A agitação do grupo gerou, novamente, uma grande inquietação: se as atividades propostas iriam satisfazer as suas necessidades e interesses; se as crianças se iam envolver nas atividades; quais os feedbacks e avaliações que a educadora cooperante iria fazer sobre cada atividade.

Ultrapassadas as dificuldades encontradas (adaptação à rotina diária do grupo), a intervenção pedagógica neste grupo de crianças foi-se tornando momentânea. Isto é, as atividades foram surgindo das interações das crianças e das suas necessidades. Importa referir que as primeiras intervenções do projeto neste contexto, interligaram-se com o trabalho que a educadora cooperante estava a realizar.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. M. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Arribas, T. (2008). *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. . Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burton, J. M. (1981). Developing Minds: with three dimensions in view. *School Arts*, 26-80.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Cerezo, S. S. (1997). *Enciclopédia em Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar (Vol. V)*. Rio de mouro: Nova Presença.
- Cerezo, S. S. (1997). *Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar - Desenvolvimento afetivo e socialização - Um meio físico e social, (Vol. II)*. Rio de Mouro: Nova Pertença.
- Cortesão, L. (1990). Projecto, Interface de expectativa e de intervenção. Em E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos, *Trabalho de projecto 2. Leituras comentadas* (pp. 81-90). Porto: Edições Afrontamento.
- Davis, J., & Gardner, H. (2002). As artes e a educação de infância: um retrato cognitivo-desenvolvimental da criança como artista. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diehl, V., & Ormezzano, G. (19-23 de Agosto de 2008). 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. *Educação do Sensível em Artes Visuais: modelando o barro e (re)significando o corpo*, pp. 1518-1529.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. . Porto Alegre: Artes Médicas.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Frade, I. (1999). *Cerâmica Como Processo. ECA/USP, Departamento de Educação Artística/ História da Arte*. Brasil: Uerj.
- Gabbai, M. (1987). *Cerâmica Arte da Terra*. S. Paulo: Editora Callis.
- Gloton, R., & Clero, C. (1976). *A Atividade Criadora na Criança, (4ª ed.)*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim de infância- textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, E. (1991). *A criança descobre a arte*. Amadora: Raiz Editora.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Ediciones Morata S.L., Ministério de Educación y Cultura .

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança (6ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hurwitz, A., & Day, M. (1982). Children and Their art – Methods for the Elementary School. *The Journal of Aesthetic Education*, 107-109.
- Katz, L., & Chand, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Lancaster, J. (1990). *Las Artes en la Educación Primaria*. Ediciones Morata: SA: Madrid.
- Leite, E., & Malpique, M. (1984). *Para uma troca de saberes: desenhar, pintar a dedo, modelar, pintar no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Divisão da Educação Pré-Escolar.
- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lowenfeld, V. (1977). *A Criança e Sua Arte: (um guia para os pais)*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Maranhão, S. (2016). *Viagem no Barro até ao Mundo da Selva*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo: Viana do Castelo.
- Mendonça, A. V. (1-5 de setembro de 2002). INTERCOM. *Visões do passado e do presente na cerâmica morfose de Carrapicho*.
- Oliveira, M. (2007). *A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. Saber(e) Educar*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1998). *O Mundo da Criança*. Amadora: Mc Graw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Asa Editores.
- Silva, B., Pereira, L., & Cerqueira, T. (2007). *Do Olhar e do Pensar a Arte ao Actor Criador*. Porto: Gailivro.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação - Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na educação - Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

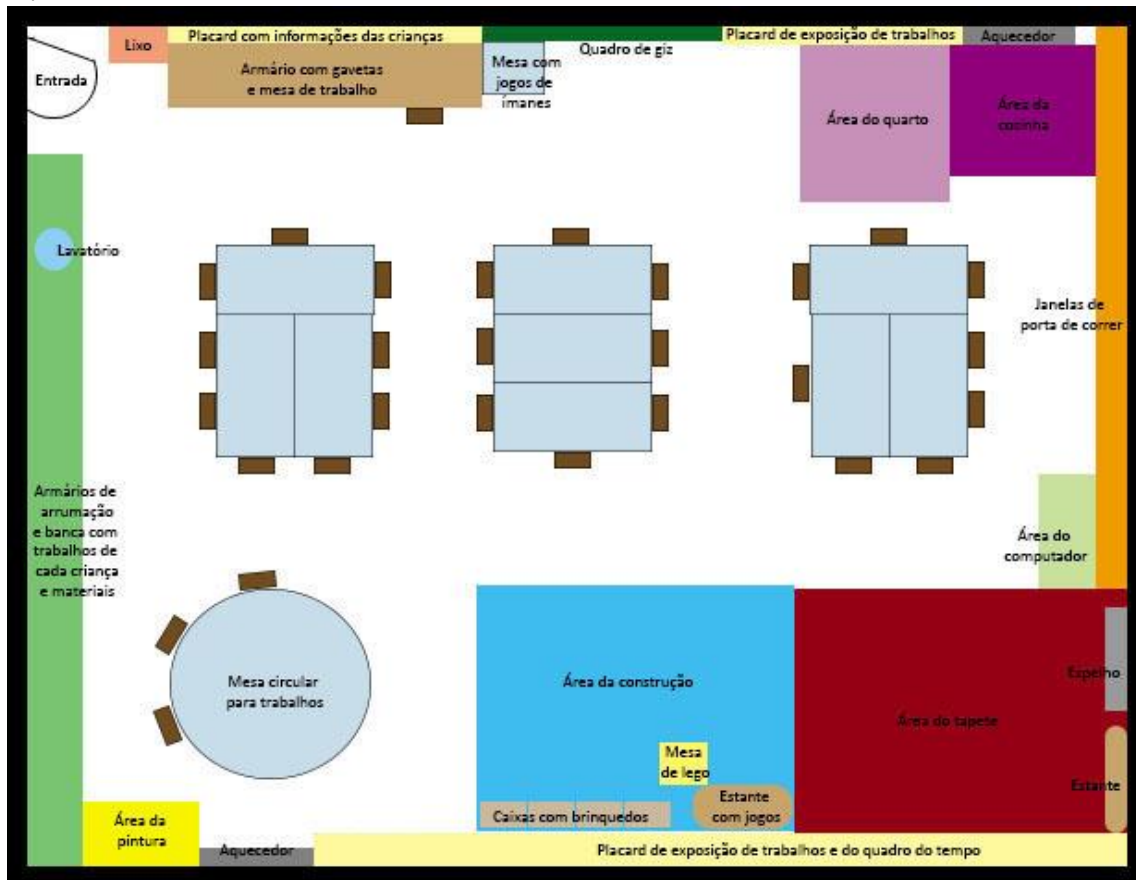
Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O. M., . . . Fernandes, S. R. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Loures: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Apêndices

Apêndice 1: Sala de atividades



Apêndice 2: Área das construções/ Jogos de mesa



Apêndice 3: Área do tapete



Apêndice 4: Área do computador



Apêndice 5: Área da cozinha



Apêndice 6: Área do quarto



Apêndice 7: Área dos jogos de ímanes



Apêndice 8: Área da pintura



Apêndice 9: Autorização de registos fotográficos e gravações das sessões



Declaração de cedência de direitos de imagem

Ex.mo Encarregado de Educação

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e durante este semestre iremos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada I na sala do seu educando. Para desenvolver a nossa prática necessitamos de recolher algumas informações em formatos de vídeo ou de fotografia, relativas ao modo como as crianças desenvolvem diferentes atividades. A nossa Prática de Ensino Supervisionada I contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante Cármen Guerra e da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Com estes registos pretende-se, entre outros objetivos, proporcionar momentos privilegiados com diferentes atividades para o seu educando.

Como estas atividades estão integradas na nossa Prática de Ensino Supervisionada será importante que se efetue a filmagem ou se tire algumas fotografias das sessões com a finalidade de se proceder à análise, discussão e reflexão do processo ensino e aprendizagem apenas com os nossos supervisores.

Neste sentido, vimos pedir a V. Ex.^a autorização para se efetuarem filmagens ou fotos para uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada em causa, com o compromisso de que todo o material recolhido será utilizado apenas para esse fim e será destruído quando não for necessário.

Viana do Castelo, 08 de outubro de 2017

As mestrandas

A Orientadora Cooperante

O encarregado de educação

Apêndice 10: Autorização para a utilização dos registos fotográficos

Pedido de autorização

Exmo. Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Catarina Maria da Costa Vilaça, educadora/estagiária da sala 2, vem por este meio solicitar a sua autorização para a utilização das fotografias do seu educando na documentação das atividades implementadas e inseridas no relatório final.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Atenciosamente,

A mestranda,

(Catarina Vilaça)



Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) _____, declaro que autorizo a utilização de fotografias do meu educando na documentação das atividades implementadas e inseridas no relatório final da Prática de Ensino Supervisionada.

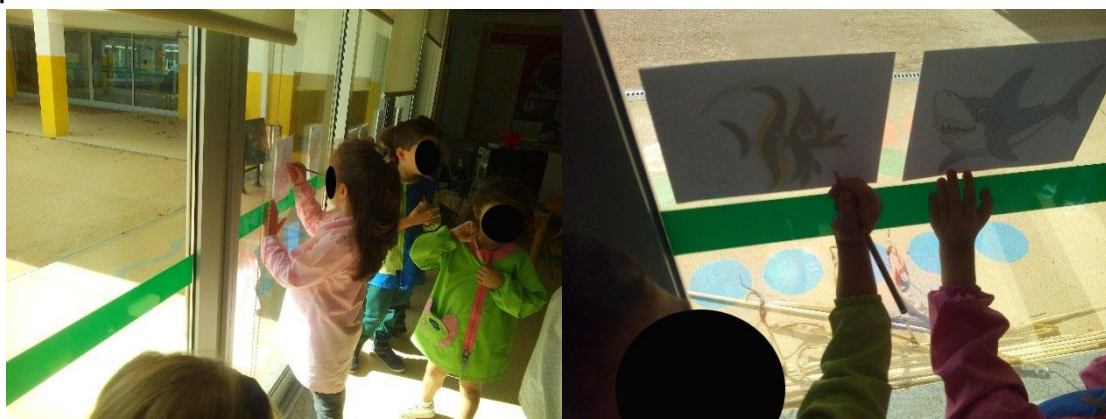
Viana do Castelo, ____ de janeiro de 2018

(Assinatura)

Apêndice 11: Imagens dos animais



Apêndice 12: Portadas de vidro



Apêndice 13: Pintura da criança JC



Apêndice 14: Plasticina



Apêndice 15: Caixa de plasticina

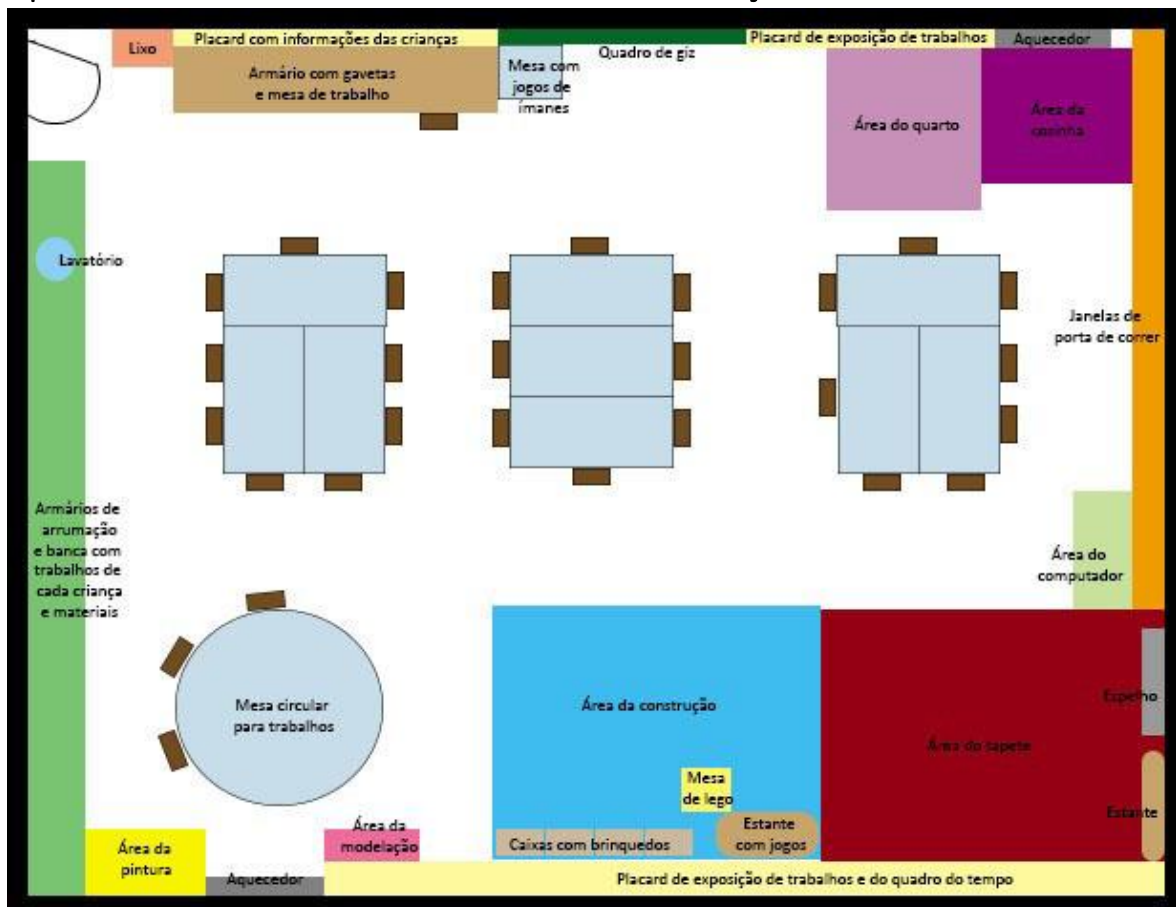


Apêndice 16: Cartaz da Área

ÁREA DA MODELAÇÃO



Apêndice 17: Planta da sala com a área da modelação



Apêndice 18: Caracol de plasticina



Apêndice 19: Formas de culinária



Apêndice 20: Barro e molde



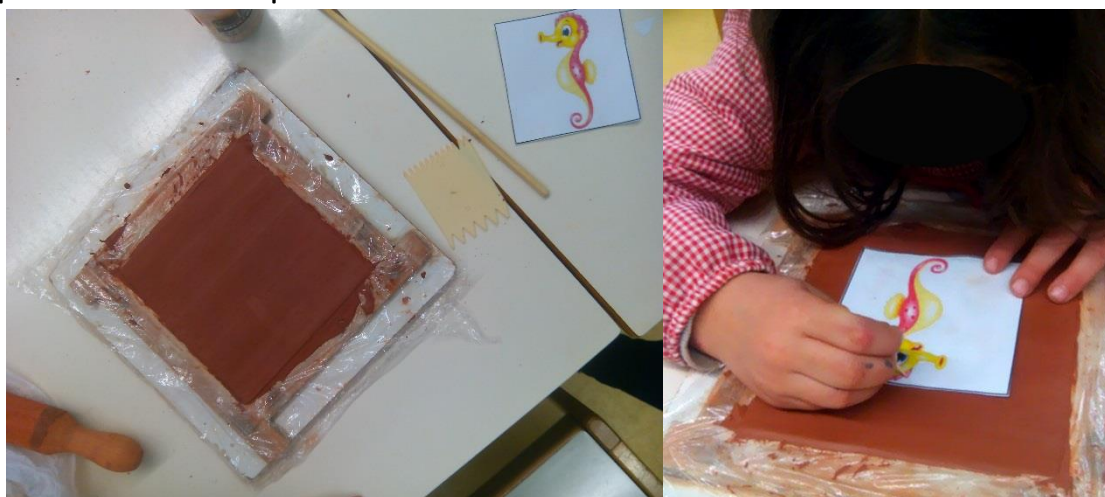
Apêndice 21: Imagens do decalque



Apêndice 22: Preenchimento do molde



Apêndice 23: Decalque no barro



Apêndice 24: Técnicas e peças sobre a temática



Apêndice 25: Azulejo “Fundo do mar” - SB



Apêndice 26: Azulejo “Praia” - TF



Apêndice 27: Colocação das técnicas no azulejo



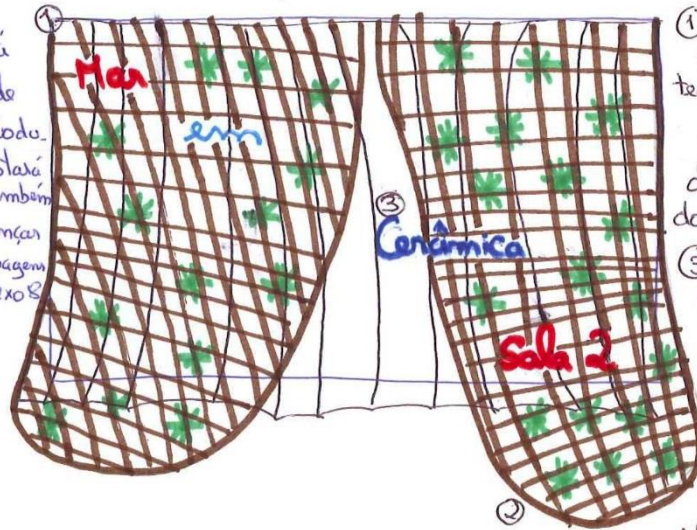
Apêndice 28: Pintura do azulejo



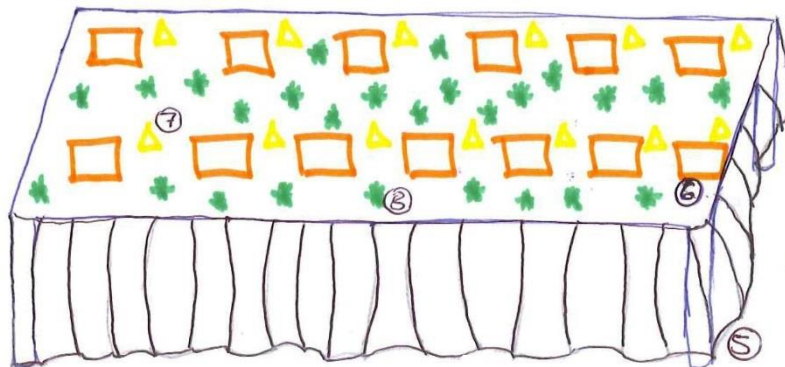
Apêndice 29: Esboço da exposição

Esboço da exposição [em um corredor com dois lados]

Na parede há um quadro de cortiça a introdução ao tema estará presente. Como também imagens das crianças a trabalharem e imagens das molduras Amexo 8.



- ① Pano azul (o quadro terá um tecido azul)
- ② Rede de pesca dos dois lados, saindo do centro do quadro.
- ③ O título será feito em papel feltro (Mar em Cerâmica - Sala 2).
- ④ Presas à rede não se encontram fotografias das crianças e imagens utilizadas para as molduras (Amexo 8) e várias conchas.



Por baixo do quadro será colocada uma mesa para a exposição das molduras das crianças. Ao lado da mesa será colocado um livro para a exposição da opinião.

- ⑤ Por cima da mesa será colocado um tecido azul.
- ⑥ Molduras
- ⑦ Ao lado de cada moldura irá se encontrar a identificação de cada criança em forma de barco.
- ⑧ Em volta das molduras e das identificações estarão algumas conchas.

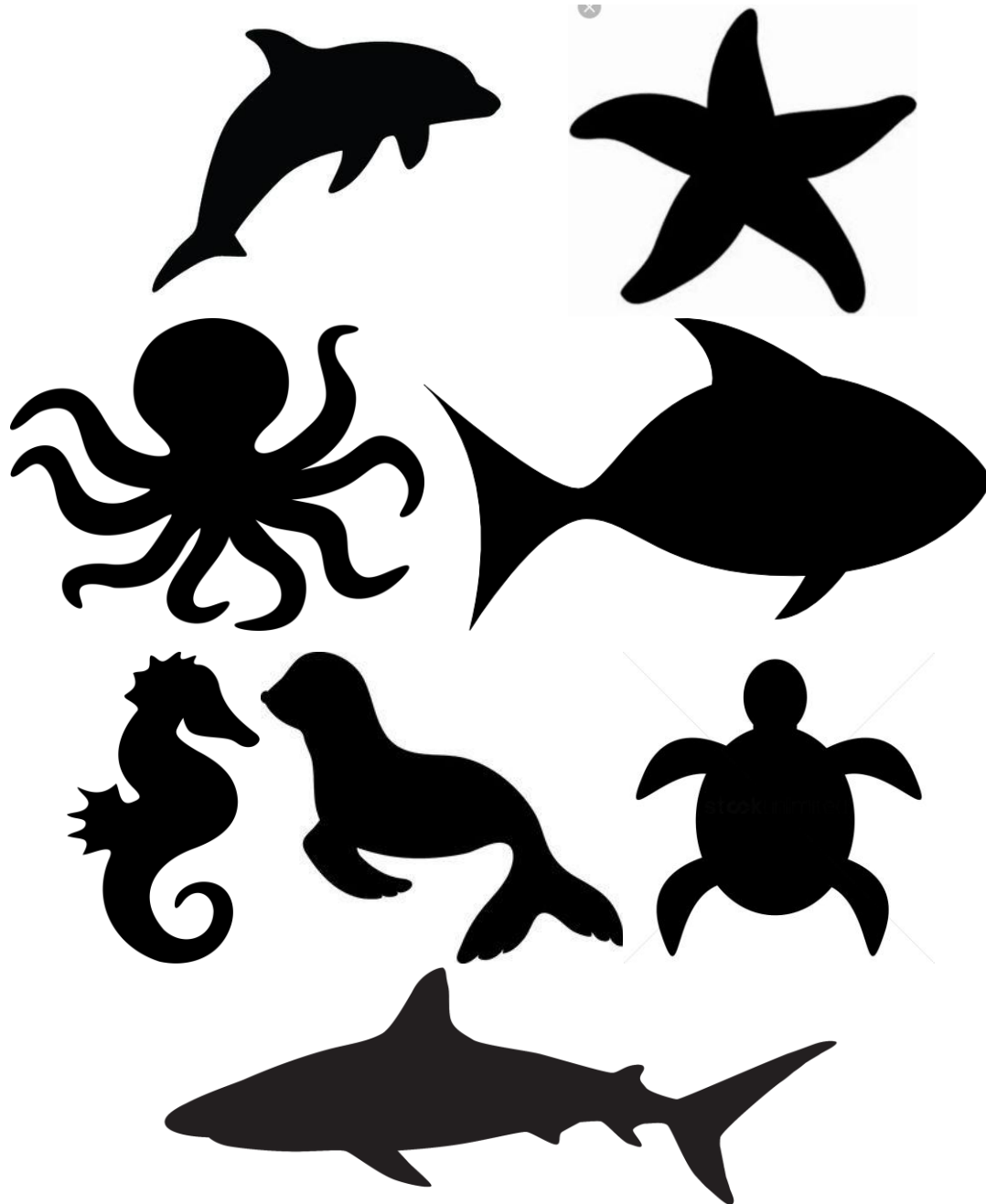
Apêndice 30: Redes de pesca



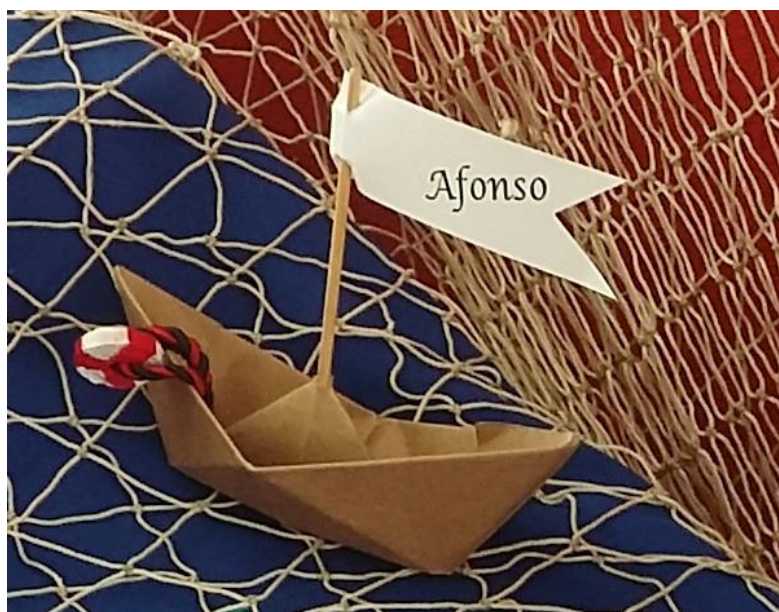
Apêndice 31: Título da exposição



Apêndice 32: Silhueta dos animais



Apêndice 33: Barco



Apêndice 34: Realização da exposição com o grupo

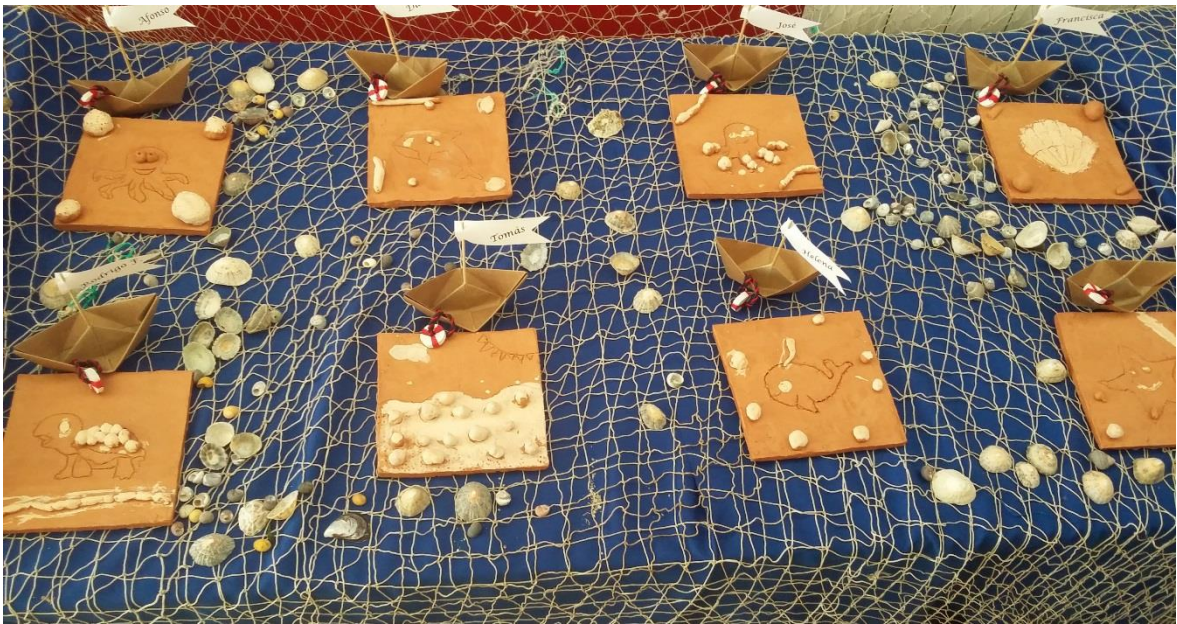


Apêndice 35: Observação da exposição

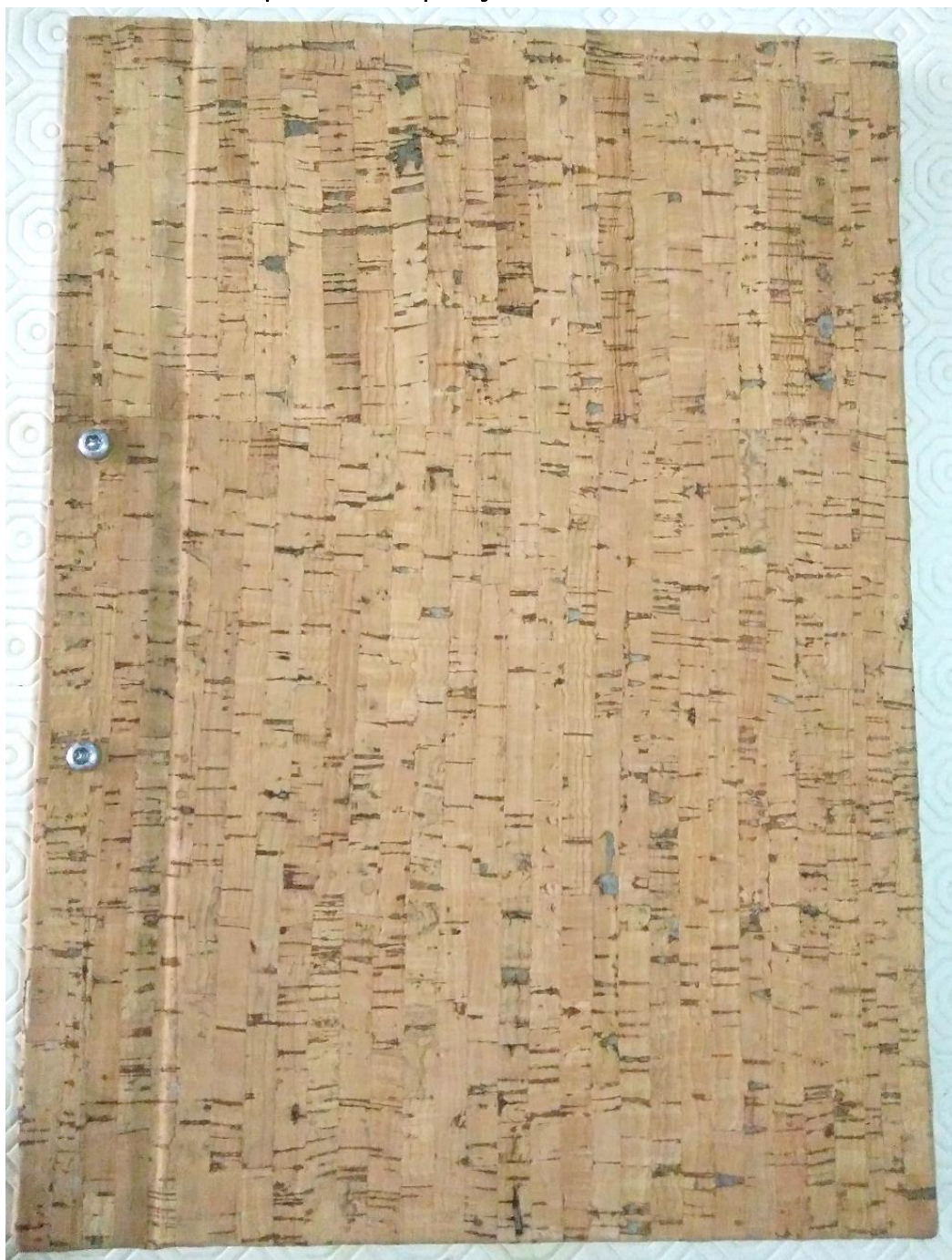


Apêndice 36: Azulejos do grupo





Apêndice 37: Livro de opiniões – Exposição: “Mar em Cerâmica”



Adoro!

Parabéns!

Faço votos que isto seja
o começo de uma nova
etapa.

Tudo de bom e que avança
vos souria.

Gostei de vos conhecer.

Beijinho para as
meninas da

Tia Carlene

Amei... este lindo... Parabéns!
Continua assim, pois estás no
Bom caminho.

Parabéns
ed. Cláudia Vieira.

Muito lindo

Parabéns:

Tudo isto, é a prova de como as nossas crianças conseguem fazer trabalhos maravilhosos sendo motivadas/estimuladas a pôr à prova a sua imaginação e criatividade.

Felicito as educadoras pelo empenho que tiveram para que esta exposição fosse a meu ver um sucesso.

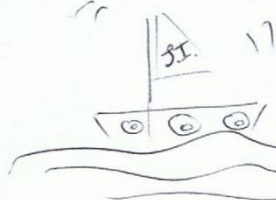
As crianças um beijo enorme por esta partilha.

A Educadora: Armanda Furtado

Parabéns, por este trabalho tão rico em criatividade e originalidade.

Todos estão de parabéns, educadoras e meninos.

Gostei imenso da obra com a exposição, foi/está apresentada.



Vianez e o seu mar, chegou a este belo jardim de Infância com ondas de felicidade e muita alegria trazendo a magia para estes meninos e meninas!

Está maravilhoso!!!

Desejo que se vá profissionalmente desenvolver muitas iniciativas deste género.

Parabéns!
Lúcia

Muito lindo. Parabéns.

Felicidades para as duas.

Mãe da FG gostou muito.

Beijos.

- bom originalidade, trabalho,
criatividade, fisiologia e muito
muito amor, assim se faz uma
educadora infantil.

Esta exposição é somente uma
pequena amostra do que se pode
fazer com as nossas crianças.

Parabéns e Felicidades Catarina,
que o futuro te "sorria" cheio
de Alegria, é o meu maior
desejo.

MJV

Muitos parabéns as todos os príncipes e
princesas que fizeram este trabalho.

É rico em criatividade....

Mostra que não só os adultos podem
fazer exposições. As nossas crianças também
o fazem da melhor maneira.

Parabéns pelo ~~o~~ envolvimento coletivo.

Beijinhos

e parabéns
da mamãe de

DR e LR



Parabéns aos "Cenauistas" e
à Catarina
Rose Ventura

02/03/2018 Muito Parabéns aos meninos
Lirissina

CB

Benê... Não sei por onde começar:
Mas tenho uma palavra para te caracterizar
ORGULHO! Independente de todas as circunstâncias
conseguiu chegar ao fim com um grande
resultado a exposição realizada pelos
nossos meninos.

ADOREI!!

E pode continuar a fazer parte do teu cami-
nho, e poder ajudar-te em tudo que precise-
res.

Parabéns! continua assim...!

Beijinhos

Jacinto Lopes

(colega de pai de
roberto)

2017/2018

Quero desde já felicitar-te pelo excelente trabalho que realizas-te com as crianças.

Não só a cerâmica é uma arte que está ligada não só a estética como a tato, sendo a sua abordagem de uma grande escola.

Apelando assim aos seus sentidos e criatividade, não tenho a menor dúvida que tenham adorado.

Felicito-te pelo teu trabalho, que sim é de valorizar, e pela amostra de cultura que transmitiste, pois aprender de tudo um pouco é uma mais valia.

com muito orgulho
e admiração,

Tatiana Pereira
Beijinhos
2017/2018