

Queres que te faça um desenho?

**O Lugar e o Papel das Imagens na Educação
Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Carla Furtado Medeiros

Mestrado em

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



Queres que te faça um desenho?

O Lugar e o Papel das Imagens na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Carla Furtado Medeiros

Orientador

Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



Agradecimentos

Agora chegada ao fim desta viagem são muitas as pessoas a quem eu tenho a agradecer. Apesar de umas estarem mais presentes do que outras, ou até mesmo ausentes, desempenharam um papel importante nesta rota, por onde naveguei por mares desconhecidos, ora calmos outros turbulentos.

Como todas as viagens de barco partem de um porto, sem sombra de dúvida que a minha família foi e será sempre o meu porto seguro, a quem os mais nobres agradecimentos eu dedico. Na verdade, foram muitos os dias em que partia e chegava na companhia da luz das estrelas e da lua, neste pequeno e pacato porto seguro, que ao longo da vida me fortaleceu com os mais nobres valores, essenciais para que eu enfrentasse e resistisse a tempestades e a rotas inesperadas.

Nesta viagem, muitos pequenos veleiros partiram mas, com o passar do tempo, só alguns se mantiveram juntos, partilhando assim alegrias e tristezas e essencialmente um espírito de entreajuda, que jamais deixou naufragar os que eram dignos da nossa amizade. Como já calcularam, falo dos meus amigos, a quem agradeço por me presentear com a sua amizade e por me ajudarem a ultrapassar alguns obstáculos. Mas, como não poderia deixar de ser, faço um agradecimento especial ao meu amigo e colega de estágio, em honra da entreajuda e das muitas situações caricatas que vivemos, que nos permitiram rir, chorar e crescer significativamente como profissionais ao serviço da educação.

Foram muitos os barcos que se cruzaram e muitos até que navegaram lado a lado. Sem descorar de outros, destaco um em especial que certamente muito me ajudou nesta viagem e, por vezes, fez com que os ventos soprassem a meu favor. Dando liberdade e sempre com uma pintada de criatividade, juntos traçámos uma rota, bem à medida das nossas expectativas, que se faz agora apresentar orgulhosamente neste presente documento. Refiro-me ao meu querido orientador, Prof. Doutor Adolfo Fialho, a quem agradeço profundamente pela confiança, pelo apoio e, essencialmente, pelo espírito inovador e criativo que me permitiram arriscar e ir mais além.

Agradeço igualmente a todos os profissionais, da Universidade e das escolas por onde “navegámos” pela liberdade que nos deram para nos descobrirmos e realizarmos com as crianças. E é para elas que vai também um agradecimento especial, pela forma inocente com que enriqueceram as minhas experiências e me fizeram crescer.

E para finalizar esta onda de agradecimentos, estes vão para duas pessoas queridas, as amigas Grimaneza e Conceição, que se demonstraram sempre disponíveis e com uma palavra

amiga, que nos motivava nos momentos menos bons e nos reconfortava nos momentos de maior tensão.

Obrigada a todos vós...



Resumo

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito do trabalho desenvolvido nas unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores.

Este documento dará conta de todo o trabalho desenvolvido no contexto dos dois estágios pedagógicos em causa, o primeiro realizado na Educação Pré-Escolar e o segundo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e terá como principal objetivo a análise e reflexão de toda a nossa ação educativa, em especial, das práticas que deram realce à temática que decidimos aprofundar no nosso estudo.

A temática em causa centrou-se na abordagem ao lugar e ao papel das imagens em contexto educativo, aqui entendidas sob duas perspetivas: as que servem de recurso à prática pedagógica de Educadores e Professores do 1.º CEB e as que são produzidas pelas(os) crianças/alunos em momentos de Expressão Plástica, que são resultado da sua forma natural de expressão. A necessidade de aprofundarmos este tema fundamentou-se, por um lado, na quase inexistência de estudos relacionados com a imagem e com as suas potencialidades pedagógicas. Por outro lado, e na sequência de alguns estudos desenvolvidos no âmbito desta área curricular, quisemos aprofundar os motivos evocados para a sua fraca exploração, dando relevância ao desenho, um dos seus conteúdos mais explorados neste domínio.

Por forma a cumprirmos tais propósitos, baseámo-nos em atividades desenvolvidas nos nossos dois estágios, que se apresentam sob a forma de categorias, devidamente fundamentadas, analisadas e refletidas, recorrendo a contributos de autores da especialidade. Como complemento, realizámos 10 entrevistas, 5 a Educadores de Infância e 5 a Professores do 1.º CEB, com o intuito de conhecermos as suas opiniões e representações relativamente às temáticas em análise.

Concluimos que, na conceção dos nossos entrevistados as imagens assumem-se, de facto, como elementos motivadores e facilitadores no processo de aprendizagem das crianças. Neste particular, percebemos que, em ambos os níveis de ensino, é mais recorrente a utilização de imagens com a função ilustrativa e informativa.

Relativamente à Expressão Plástica, concluimos que esta é valorizada tanto por Educadores de Infância como por Professores do 1.º CEB. No entanto, no 1.º CEB a sua exploração diminui consoante o avançar dos anos de escolaridade. Ainda no que concerne a esta área, notámos que o desenho era o conteúdo mais explorado e apercebemo-nos que estes profissionais estão sensíveis para a análise dos mesmos.

Palavras-chave: Imagem; Expressão Plástica; Desenho; Educação Pré-escolar; 1.º CEB; Estágio Pedagógico.

Abstract

The present Internship Report comes within the framework of the work developed in the curricular units of Teacher Training I and Teacher Training II, integrated in the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Elementary Education, the University of the Azores.

This document shall give account of all the work done in the context of the two training programs in question, the first held in Pre-School Education and the second in the 1st Cycle of Elementary Education, and will have as main objective the analysis and reflection of all our educational action, in particular the practices that gave emphasis to the theme we decided to deepen in our study.

The thematic focused on the approach to the place and the role of images in an educational context, here understood from two perspectives: those that serve as a resource for the pedagogical practice of Educators and Teachers of the 1st Cycle of Elementary Education and those produced by (the) children / students in moments of Plastic Expression, which are a result of their natural form of expression. The need to deepen this theme was based on the one hand, almost non-existent studies related to the image and with their pedagogical potential. On the other hand, and following some studies developed within this curriculum area, we wanted to delve into the reasons given for their poor exploration, giving relevance to drawing, one of most explored content in this domain.

In order to fulfill these purposes, we were based on activities developed in our two training program, which are presented in the form of categories, duly substantiated, analyzed and reflected, using contributions from authors of the specialty. As a complement, we held 10 interviews, 5 to Childhood Educators and 5 Teachers of the 1st Cycle of Elementary Education, in order to know their views and representations in relation to the themes under consideration.

We conclude that, in the conception of our interviewees, the images are, in fact, as motivating and facilitating elements in the process of children's learning. In this particular, we see that in both levels of teaching, is more frequent use image with the illustrative and informative function.

Regarding Plastic Expression, we conclude that it is valued both by Childhood Educators and Teachers of the 1st Cycle of Elementary Education. However, in the 1st Cycle of Elementary Education its exploitation decreases as the years of schooling advance. Still as far as this area is concerned, we noticed that drawing is the most explored content and we realize that these professionals are sensitive to their analysis.

Keywords: Image; Plastic Expression; Drawing; Education Preschool; 1st Cycle of Elementary Education; Teacher Training.

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice geral	vii
Índice de Quadros	xi
Índice de Anexos	xiii
Índice de Siglas e Abreviaturas	xiv
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	6
1. As Expressões Artísticas na Educação Básica	8
1.1. A Expressão Plástica.....	13
1.1.1. O desenho como forma de expressão da criança.....	16
1.1.2. A criança e o seu desenvolvimento gráfico	18
2. O Lugar e o Papel das Imagens na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB	22
2.1. A Imagem	22
2.1.1. As funções da imagem.....	25
2.1.2. A utilização educativa das imagens e as suas potencialidades	28
2.2. A Ilustração	30
Capítulo II – Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar	34
2. Práticas Educativas em contexto da Educação Pré-Escolar	36
2.1. Características dos contextos de intervenção	36
2.1.1. O meio	36
2.1.2. A escola	37
2.1.3. A sala de atividades	37
2.1.4. O grupo de crianças	39
2.1.4.1. Características gerais.....	40

2.1.4.2.	Desenvolvimento gráfico do grupo de crianças	41
2.1.5.	Caracterização dos Educadores entrevistados	46
2.2.	A Ação Educativa no contexto da Educação Pré-Escolar	47
2.2.1.	O lugar e o papel das imagens na Educação Pré-Escolar	56
2.2.1.1.	A imagem como recurso pedagógico	56
2.2.1.1.1.	A imagem e a sua função descodificadora	57
2.2.1.1.2.	A imagem e a sua função ilustrativa.....	59
2.2.1.1.3.	A imagem e a sua função informativa.....	61
2.2.1.1.4.	A imagem e a sua função lúdica.....	62
2.2.1.1.5.	A imagem e a sua função narrativa	64
2.2.1.2.	As imagens nas rotinas diárias dos Educadores	67
2.2.1.3.	As imagens produzidas pelas crianças em contexto de estágio	71
2.2.1.3.1.	Imagens bidimensionais	71
2.2.1.3.2.	Imagens tridimensionais.....	74
2.2.1.4.	Um olhar dos Educadores sobre as imagens produzidas pelas crianças	76
Capítulo III – Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico		81
3.	Práticas Educativas em contexto do 1.º CEB	83
3.1.	Caraterísticas dos contextos de intervenção	83
3.1.1.	O meio	83
3.1.2.	A escola	84
3.1.3.	A sala de aula.....	84
3.1.4.	A turma.....	86
3.1.4.1.	Caraterísticas gerais.....	86
3.1.4.2.	Desenvolvimento gráfico dos alunos da turma	87
3.1.5.	Caraterização dos Professores do 1.º CEB entrevistados	91
3.2.	A Ação Educativa no contexto do 1.º CEB	93
3.2.1.	O lugar e o papel das imagens no 1.º CEB.....	102

3.2.1.1 A imagem como recurso pedagógico	102
3.2.1.1.1. A imagem e a sua função descodificadora.....	103
3.2.1.1.2. A Imagem e a sua função ilustrativa	104
3.2.1.1.3. A Imagem e a sua função informativa	106
3.2.1.1.4. A imagem e a sua função lúdica	108
3.2.1.1.5. A imagem e a sua função narrativa	110
3.2.1.1.6. A imagem e a sua função expressiva	111
3.2.1.2. As imagens na ação educativa dos Professores do 1.ºCEB.....	112
3.2.1.3. As imagens produzidas pelos alunos em contexto de estágio.....	116
3.2.1.3.1. Imagens bidimensionais	116
3.2.1.3.2. Imagens tridimensionais	119
3.2.1.4. Um olhar dos Professores do 1.º CEB sobre as imagens produzidas pelos alunos.....	121
Considerações Finais	126
Referências Bibliográficas	131
Anexos.....	137

Índice de Figuras

Figura 1 - Estádio do Desenvolvimento Gráfico Infantil segundo Viktor Lowenfeld, com apoio dos trabalhos de Sousa (2003b) e Telmo (1994).	20
Figura 2 - Planta da sala de atividades	38
Figura 3 – Sala de atividades.....	39
Figura 4 – Evolução da fase da garatuja em algumas das crianças de 3 anos.	41
Figura 5 – Transição entre a garatuja controlada e outras fases do desenvolvimento gráfico, em algumas das crianças de 3 anos.	42
Figura 6 - Evolução dos desenhos das crianças de 6 anos de idades.....	44
Figura 7 - Caso particular de uma sequência de desenhos da Nicole.....	45
Figura 8 – A imagem e a sua função descodificadora.....	57
Figura 9 – A imagem e a sua função ilustrativa	59
Figura 10 – A imagem e a sua função informativa.....	61
Figura 11 – A imagem e a sua função lúdica	63
Figura 12 – A imagem e a sua função narrativa	65
Figura 13 – As imagens bidimensionais.....	72
Figura 14 – Cantinho da Expressão Plástica	73
Figura 15 – As imagens tridimensionais	75
Figura 16 - Planta da sala de aula.....	85
Figura 17 - Desenhos de cada aluno da turma, numa situação inicial.....	88
Figura 18 - Desenhos de cada aluno da turma, numa situação posterior.....	89
Figura 19 - Caso particular dos desenhos do Henrique.....	90
Figura 20 - Caso particular dos desenhos da Olga.....	91
Figura 21 – A imagem e a sua função descodificadora.....	103
Figura 22 – A imagem e a sua função ilustrativa	105
Figura 23 – A imagem e a sua função informativa.....	107
Figura 24 – A imagem e a sua função lúdica	109
Figura 25 – A imagem e a sua função narrativa	110
Figura 26 – A imagem e a sua função expressiva	112
Figura 27 – As imagens bidimensionais.....	117
Figura 28 – Concurso de ilustração	118
Figura 29 – A imagem tridimensional.....	120

Índice de Quadros

Quadro 1 - Funções das imagens definidas por nós.	27
Quadro 2 - Caracterização dos contextos de cada Educador entrevistado.	46
Quadro 3 - Tabela síntese das atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar.	48
Quadro 4 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar em que as imagens desempenharam uma função descodificadora.	57
Quadro 5 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar em que as imagens desempenharam uma função ilustrativa.	59
Quadro 6 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar em que as imagens desempenharam uma função informativa.	61
Quadro 7 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar em que as imagens desempenharam uma função lúdica.	62
Quadro 8 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar em que as imagens desempenharam uma função narrativa.	64
Quadro 9 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar em que convocaram a produção de imagens bidimensionais.	71
Quadro 10 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar que convocaram a produção de imagens tridimensionais.	74
Quadro 11 - Caracterização dos contextos de cada Professor do 1.º CEB entrevistado.	92
Quadro 12 - Tabela síntese das atividades desenvolvidas no 1.º CEB.	93
Quadro 13 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB em que as imagens desempenharam uma função descodificadora.	103
Quadro 14 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB em que as imagens desempenharam uma função ilustrativa.	104
Quadro 15 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB em que as imagens desempenharam uma função informativa.	106
Quadro 16 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB em que as imagens desempenharam uma função lúdica.	108
Quadro 17 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB em que as imagens desempenharam uma função narrativa.	110
Quadro 18 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB em que as imagens desempenharam uma função expressiva.	111

Quadro 19 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB que convocaram a produção de imagens bidimensionais..... 116

Quadro 20 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB que convocaram a produção de imagens tridimensionais. 119

Índice de Anexos

Anexo 1 - Consentimento Informado	138
Anexo 2 - Guião de Entrevista	140

Índice de Siglas e Abreviaturas

PCE – Projeto Curricular de Escola

PAA – Plano Anual de Atividades

PFI – Projeto Formativo Individual

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CREB – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores

DES – Imagem com função descritiva

ILU – Imagem com função ilustrativa

INF – Imagem com função informativa

LUD – Imagem com função lúdica

NAR – Imagem com função narrativa

EXP – Imagem com função expressiva

A 1, A2,... – Atividade 1, Atividade 2, ...

1.º CBE – 1.º Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais



Introdução

Introdução

O presente Relatório de Estágio, com o título *Queres que te faça um Desenho? O Lugar e o Papel das Imagens na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, foi sustentado no relato reflexivo das práticas desenvolvidas ao longo dos Estágios Pedagógicos I e II, o primeiro realizado na Educação Pré-Escolar e o segundo concretizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Nestes contextos, para além de relatarmos de modo crítico e reflexivo todas as experiências vividas ao longo dos dois estágios, procurámos também dar relevância à temática que decidimos aprofundar neste documento, no sentido de alcançar algumas respostas no contexto da problemática explorada.

Tal como é sugerido no próprio título, o tema irá incidir na exploração das imagens, em duas perspetivas, aquelas que servem de recursos na prática pedagógica de Educadores e Professores do 1.º CEB e as que são produzidas pelas(os) crianças/alunos em contextos de Expressão Plástica. A escolha desta temática não só se deveu a interesses pessoais, como também, ao facto de nos termos dado conta, em estudos realizados no contexto de outros Relatórios de Estágio, a desvalorização crescente das expressões em relação às restantes áreas curriculares.

Na sequência dos contributos de autores da especialidade, as imagens são recursos ricos pedagogicamente e, sendo devidamente utilizadas, são promotoras de ambientes favoráveis à aprendizagem. De um outro ponto de vista, as imagens produzidas pelos aprendentes, que resultam da sua expressão e refletem as capacidades dos mesmos, não devem ser ignoradas pois são uma fonte de informação muito útil para os Educadores e Professores. Nestas perspetivas, importa realçar que está nas mãos destes profissionais de ensino desenvolver e explorar situações e atividades inovadoras, diversificando nas técnicas e materiais, no sentido de desafiar as capacidades das(os) crianças/alunos, dando-lhes espaço e favorecendo situações de aprendizagem.

É nesta linha de pensamento que apresentamos os nossos objetivos, que estiveram subjacentes à elaboração deste Relatório de Estágio:

- i. Refletir criticamente, de forma contextualizada e fundamentada, sobre a prática pedagógica desenvolvida no âmbito dos dois estágios, na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de melhorar práticas futuras;
- ii. Verificar como é integrada e explorada a Expressão Plástica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;

- iii. Conhecer as limitações encontradas pelos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na exploração da Expressão Plástica;
- iv. Perceber se os Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico recorrem habitualmente a imagens e os contextos em que o fazem;
- v. Averiguar as potencialidades educativas das imagens no processo de ensino e aprendizagem dos mais novos.

Em resposta a estes objetivos, organizámos o nosso trabalho em três capítulos: um dedicado à fundamentação teórica da temática em causa, outro ao estágio pedagógico na Educação Pré-Escolar e um terceiro ao estágio pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No primeiro capítulo, começaremos por abordar as questões relacionadas com as Expressões Artísticas na Educação Básica, partilhando alguns pontos de vista dos autores da especialidade. Seguindo a mesma linha, posteriormente focaremos a nossa atenção na área da Expressão Plástica, recuperando alguns resultados apurados nas investigações realizadas, neste domínio, em Relatórios de Estágio anteriores. Neste caso particular, daremos especial atenção às questões relativas ao desenho. No âmbito das imagens, e recorrendo a vários autores de referência nesta área, daremos a conhecer várias potencialidades e funcionalidades das imagens. Em relação às suas funções, tomaremos a liberdade de formular e definir seis funções, sempre sustentadas nos autores consultados, que a nosso ver seriam mais adequadas a contextos pedagógicos, que serão posteriormente retomadas nos capítulos subsequentes. Por último, aprofundaremos o conteúdo da ilustração na tentativa de esclarecer as suas potencialidades e transversalidades, uma vez que esta é muito utilizada em contextos pedagógicos.

No entanto, de modo a relacionar a teoria com a nossa prática será importante esclarecer que formulámos duas categorias, a imagem como recurso pedagógicos e a imagem produzida pelas crianças. Da primeira surgiram outras subcategorias, em que cada uma corresponde a uma das seis funções da imagem que formulámos. Da segunda definimos outras duas subcategorias, uma referente à elaboração de imagens bidimensionais e outra referente à construção de imagens tridimensionais. Tais contextos justificam-se e ganham sentido porque nos capítulos seguintes discriminaremos as atividades que desenvolvemos para cada uma das subcategorias em causa, no contexto dos dois estágios.

O segundo capítulo destina-se apenas à Educação Pré-Escolar onde se apresenta o estágio e a respetiva investigação. No decorrer da caracterização sumária dos contextos do estágio, daremos conta do desenvolvimento gráfico do nosso grupo de crianças e caracterizaremos os Educadores que entrevistámos. Após fazermos uma análise refletida do trabalho que

desenvolvemos neste nível de ensino, convocaremos todas as atividades que se enquadraram em cada uma das categorias que desenvolvemos. No final das mesmas, introduziremos as opiniões dos Educadores obtidas pelas entrevistas.

O terceiro capítulo, referente ao 1.º CEB, partilha da mesma estrutura do anterior e dará conta do decorrer do estágio desenvolvido neste nível de ensino e da investigação que realizámos tendo agora como entrevistados os Professores que nele lecionam.

Para a realização do nosso estudo empírico optámos por uma metodologia de investigação qualitativa por considerarmos ser a mais adequada ao tema e problemática em estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), neste tipo de investigação “os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p. 16). Os autores supracitados referem ainda que as investigações qualitativas “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (...) [e] recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Nesta linha de pensamento, optámos por realizar um total de dez entrevistas, sendo cinco a Educadores e outras cinco a Professores do 1.º CEB, com a finalidade de recolher informações acerca das suas opiniões, relativamente à prática de atividades de Expressão Plástica bem como às suas limitações, à utilização de imagens e às suas potencialidades educativas. Neste sentido, tal como referem Azevedo e Azevedo (1994) é com o recurso à entrevista que se pode “recolher a opinião do sujeito da investigação sobre temáticas de interesse para própria investigação” (p. 29) e ainda este “constitui uma das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa, resultando de uma negociação entre o entrevistador e o entrevistado com o fim de descobrir o significado das representações no pensamento do professor – realidades e acções” (Cunha, 2007, p. 77).

É de salientar, ainda, que a observação foi fundamental no decorrer de todo o processo, pois permitiu-nos registar os gostos, os interesses, os comportamentos, as dificuldades e os objetivos alcançadas pelas(os) crianças/alunos que se fazem refletir ao longo dos capítulos II e III, tanto na apresentação das atividades desenvolvidas em contexto de estágio, como nas respetivas categorias que definimos. Na realidade, tal como refere Dias (2009) “a observação no contexto de sala de actividades é uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança” (p. 29). Nesta ordem de ideias e nas palavras de Gonçalves (2006), a “observação e análise da relação educativa, ao apresentarem-se na

formação de professores como um instrumento de auto-regulação das práticas, estão a assumir-se como facilitadores da figura do professor encarado como construtor de êxitos e não como um gestor de fracassos educativos e, ao mesmo tempo, como primeiro motor da sua formação” (p. 32).

Para finalizar, importante será referir que, ao longo do nosso trabalho, por questões de natureza ética que se prendem com a proteção dos participantes no nosso estudo, atribuímos nomes fictícios a todas as(os) crianças/alunos, a todos os entrevistados e instituições educativas onde desenvolvemos as nossas práticas.

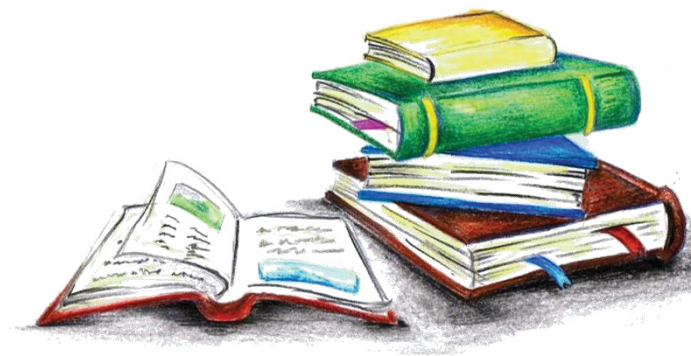


Capítulo I

Enquadramento
Teórico



1. As Expressões Artísticas na Educação Básica
 - 1.1. A Expressão Plástica
 - 1.1.1. O Desenho como forma de expressão da criança
 - 1.1.2. A criança e o seu desenvolvimento gráfico
2. O Lugar e o Papel das Imagens na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB
 - 2.1. A imagem
 - 2.1.1. As funções da imagem
 - 2.1.2. A utilização educativa das imagens e as suas potencialidades
 - 2.2. A ilustração



1. As Expressões Artísticas na Educação Básica

A arte indiscutivelmente reúne condições propícias para o desenvolvimento global do ser humano. Para além de atuar na dimensão dos afetos e das emoções, proporciona “o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções – ainda que de modo inconsciente – cada vez que alguma coisa os aborrece” (Lowenfeld, 1977, p. 19) e contribui para o “desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade, que nenhuma outra área consegue atingir.” (Sousa, 2003a, p. 113).

Tal como referem Fróis, Marques e Gonçalves (2000), uma das “finalidade de arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos”, aspetos relevantes para a sua formação “ampliando as possibilidades cognitivas, afectivas e expressivas” (p. 201). Read, autor recuperado por Sousa (2003a), acrescenta que devido à versatilidade de formas de expressão derivadas da arte, estas contribuem para a formação da personalidade de forma equilibrada, atuando primeiramente em aspetos individuais, e só depois em aspetos de integração social.

Neste sentido, realçamos a perspetiva de Platão, que defendia que a “arte deverá ser a base de toda a educação” (Sousa, 2003a, p. 24). De certa forma, os programas nacionais de educação referentes ao Ensino Básico já refletem alguma consciência da importância das artes na educação. No caso das OCEPE, estas refletem que a Educação Artística, para além de contribuir para o desenvolvimento da personalidade da criança, também é um meio que permite desenvolver a criatividade e o sentido estético, estabelecer o contacto com diferentes manifestações artísticas, promover o espírito crítico, bem como um meio de conhecer outras culturas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Em relação ao Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), considera-se “as artes (...) elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno” e influenciam “o modo como se aprende, como se comunica e como se interpreta os significados do quotidiano” (Ministério da Educação, 2001, p. 149).

É de salientar que não deveremos confundir Educação pela Arte com Arte na Educação, pois ambas têm finalidades diferentes. A Educação pela Arte serve-se da arte como metodologia educacional, tem como foco central a criança e a sua expressão de sentimentos e emoções, seja no campo da música, do teatro, da dança e da plástica. Neste contexto, a obra final é o que menos interessa. Já a Arte na Educação visa especializar um indivíduo na área das artes. O ensino cinge-se ao estudo da arte, à aprendizagem de técnicas e aspetos estéticos que são essenciais na execução das suas obras. Enquanto o primeiro cenário tem o seu fim na educação,

o segundo tem como finalidade a arte. É o primeiro contexto aquele em que desenvolvemos o presente trabalho.

Ao falarmos de Educação pela Arte, esta estendem-se ao campo da música, das artes plásticas, da dramatização, da dança, áreas que, por mais diferentes que sejam, todas têm um fim em comum: a expressão de sentimentos e emoções. Neste sentido, torna-se imperativo esclarecermos o que realmente significa o conceito de “expressão” que, apesar de na literatura da especialidade se assumir como um aspeto essencial no desenvolvimento da criança, nem sempre é bem entendido pelos mediadores do ensino.

É unânime a opinião de vários autores (Stern, s/d; Lowenfeld, 1977; Gonçalves, 1991; Sousa, 2003b) quando definem a expressão como uma exteriorização de sentimento e emoções. É de salientar que expressão é algo individual e íntimo (Sousa, 2003b), que tem como função exteriorizar o que por meio de palavras seria impossível (Stern, s/d). Em suma, de forma a fornecer uma definição completa do termo «expressão», recorreremos a um excerto da entrevista realizada por Gonçalves (1991) a Arno Stern, um dos grandes pioneiros no estudo das relações da educação por meio da arte, que estabelece uma perfeita analogia que não nos deixa margem para dúvidas em relação a este conceito. Assim, Arno Stern define «expressão», em sentido metafórico, utilizando “a imagem de um vulcão, de algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Expressar-se é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos” (Gonçalves, 1991, p. 19).

Nesta ordem de ideias, lembramos um aspeto importante realçado por Sousa (2003b) e Stern (s/d), que nos dão conta de alguns erros verificados na literatura e ousam dizer que se trata de um pleonasma utilizar o termo «expressão livre». Nas suas palavras, toda a expressão é livre e “sem liberdade não há expressão” (Stern, s/d, p. 19). É pelo facto de a expressão ser sinónimo de liberdade, que traz tantos benefícios a quem a pratica. Neste sentido, tanto Gonçalves (1991) como Stern (s/d), concordam que a expressão é necessária para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança. Gonçalves (1991) vai mais além e refere que esta desde “tenra idade, cedo prepara a criança para, ao longo dos anos do seu crescimento, encontrar um modo saudável de se comportar criativamente nas mais diversas situações que lhe surgem” (p. 3). Para além de a expressão contribuir para o desenvolvimento pessoal, também atua no domínio intrapessoal. O autor supracitado dá conta de que através da expressão a criança “também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou modo

peçoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações” (Gonçalves, 1991, p. 10).

A Educação Artística não só explora a expressão, mas também a criatividade, e ambas contribuem para o desenvolvimento da personalidade (Sousa, 2003a). Na sequência disto, este autor refere que, ao estimularmos a criatividade, estamos a promover a autoconfiança da criança, “levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva” (Sousa, 2003a, p. 188).

A criança só poderá expressar-se e alimentar a sua criatividade se for ela a desempenhar um papel ativo neste processo, contrariando a passividade, uma realidade característica do ensino tradicional, mas que ainda parece estar muito presente no atual sistema educativo. Assim, tal como refere Gonçalves (1991), “a criatividade desperta-se através do fazer, da experimentação constante” (p. 13), e como é um facto de que “as crianças são naturalmente criadoras. Então cabe ao professor animar esta força que a criança traz, facilitar os meios para que ela se exercite e expanda” (Almeida, Santos & Santos, 1971, p. 25).

Nesta ordem de ideias, os Educadores e Professores devem assumir um espírito de abertura e flexibilidade e criar ambientes favoráveis que reúnam todas as condições para que a criança se sinta livre para experimentar várias formas de expressão (técnicas, materiais, etc.) e descubra aquelas com as quais se identifica. Estas são ideias defendidas por Almeida, Santos e Santos (1971), Gonçalves (1991) e Sousa (2003a), que são típicas de uma pedagogia não diretiva. Sousa (2003a), ainda acrescenta que o Educador ou Professor deverá ser “simples, activo e sempre disponível, sempre atento às necessidades e interesses expressos pela criança, sempre pronto a dispensar-lhe a ajuda que ela espera, jamais impondo-lhe seja o que for” (p. 130). É nesse sentido que o dinamizador de Expressão Artística deve agir, proporcionando à criança “vivências práticas e dinâmicas que lhe permitam que ela faça por si as suas aprendizagens e conquistas, faça os seus próprios juízos, crie os seus próprios conceitos, desenvolva as suas aptidões” (Sousa, 2003a, p. 144).

Nos dias de hoje, assistimos a algumas contrariedades. Atualmente, a escola procura “estimular no aluno a criatividade, o prazer da descoberta, o espírito crítico e a capacidade de intervir pelos seus próprios meios, consoante as situações que lhe se deparam” (Gonçalves, 1991, p. 13). Como já tivemos a oportunidade de constatar anteriormente e reforçando a ideia de KEA (2009), referenciado pela Rede de Informação da Educação na Europa (2010), “a educação artística pode potencialmente contribuir para um ambiente de aprendizagem criativa nas escolas”, tal como se pretende para a escola atual, “em especial se as disciplinas artísticas

forem integradas transversalmente no currículo e se for dedicado um número suficiente de horas à educação artística” (Baïdak & Horvath, 2010, p. 23). No entanto, partilhando a ideia de Rangel (2001), “a perspectiva não pode ser a de umas «áreas de expressões» que existem para animar ou descontrair um bocadinho os alunos” (p. 63). Perante estes contextos, também Piaget (1999) dá-nos conta que, tanto no meio familiar como no meio escolar existem tendências para anular as aptidões artísticas das crianças. Neste sentido, haverá uma Expressão Artística capaz de encorajar estas primeiras manifestações e lutar contra as tendências nocivas do meio envolvente?

Na realidade, verificamos que as Expressões Artísticas têm pouca ponderação nos currículos escolares, por oposição das demais disciplinas, focadas na aquisição do saber, como o Português e a Matemática, cuja relevância e realce tem vindo a ser cada vez maiores. Como o papel da escola consiste em dar habilitações aos indivíduos, para que estes futuramente sejam bem-sucedidos na sua atividade profissional, convencionou-se que a melhor maneira de preparar os alunos consiste em apostar nas disciplinas de aquisição de conhecimento. Neste sentido, o que queremos realçar é que a sociedade atual acabou por se tornar demasiado materialista e tomou como ponto de partida que um indivíduo bem-sucedido é aquele que possui dinheiro (Sousa, 2003a). Uma vez que tudo o que gira à volta da arte não traz garantias financeiras, a sociedade acabou por desvalorizá-la e, como a escola é o reflexo dessa sociedade, inevitavelmente, a Educação Artística passou para segundo plano nos currículos escolares.

Vários autores como Lowenfeld (1971), Gloton e Clero (1971), Piaget (1999) e Sousa (2003a), dão-nos conta que o sistema de ensino, ao longo dos tempos, tem vindo a valorizar excessivamente as disciplinas da transmissão do saber e a descuidar-se da Educação Artística, que, como já tivemos a oportunidade de constatar, é essencial para manter o equilíbrio psicológico e contribuir para o desenvolvimento da formação do ser. Cardoso e Valsassina (1988) vão mais além e salientam que “a educação escolar, carregada com um tipo de aprendizagem rotineira, não permite que a criança possa participar mais afectiva e pessoalmente na sua evolução” (p. 66). Para os mesmos autores “não existem, nos programas escolares, horas para recriar a mente, horas para que a imaginação possa avançar mais o Mundo!” (p. 66), pois “do ponto de vista intelectual, a escola impõe demasiado frequentemente conhecimentos definitivos, em lugar de encorajar a pesquisa” (Piaget, 1999, p. 181). Assim, o ensino das expressões poderá quebrar esta lógica, pois vai contra “à transmissão e à aceitação passiva de uma verdade ou de um ideal já totalmente elaborados” (Piaget, 1999, p. 181). O mais importante

será proporcionar experiências e descobertas aos alunos, para que essa verdade de que Piaget nos fala seja “recriada pelo sujeito que a conquista” (p. 181).

O que se pretende não consiste em umas disciplinas em detrimento de outras, mas equacionar uma “educação voltada para a formação do ser (que inclui a transmissão do saber, mas objectivada de modo diferente) desenvolve-se como que num modo de «saúde psicológica», na medida em que é orientada para o desenvolvimento equilibrado do ser humano” (Sousa, 2003a, p. 112). Sendo assim, concordamos mais uma vez com o autor supracitado, realçamos que as artes devem ser valorizadas na educação, não apenas só como único objetivo da formação do ser, mas também como “intervenção metodológica ativa, ao serviço do próprio ensino de saberes” (p. 113).

Recorrendo a estudos mais recentes provenientes de Relatórios de Estágio no domínio da educação, (Dias, 2013; Rodrigues, 2014; Sousa, 2014; Garcia, 2015), procurou-se apurar alguns resultados em relação à situação atual das Expressões Artísticas na escola. Estes estudos demonstraram que, apesar de os Educadores e Professores do 1.º CEB reconhecerem as potencialidades referentes à regular exploração de atividades de Expressão Artística, no Ensino Pré-Escolar existia uma maior exploração, principalmente da área da Expressão Plástica, enquanto que, no 1.º CEB o cenário invertia-se, dando-se conta de um decréscimo de momentos dedicados a estas áreas do currículo, quase sempre empurradas para o final da semana e para o final do dia, altura em que se assumem como uma forma de “entreter” as crianças, como se os seus conteúdos fossem de uma importância menor.

Em relação à situação que observamos no 1º Ciclo do Ensino Básico, Pereira (2013) dá-nos conta que os docentes deste nível de ensino, ao depararem-se com tais exigências contempladas no currículo destas áreas (Drama, Movimento, Música e Plástica), “demitem-se da sua exploração, assumindo que elas retiram tempo necessário às matérias ditas centrais” (p. 1103). Esta é uma posição característica dos defensores de transmissão do saber que, tal como refere Sousa (2003a), consideram as Expressões Artísticas como “meras perdas de tempo” (p. 113). Mas a contradizer essa ideia, Dias (2013), apurou na sua investigação que “cada vez mais, desmistifica-se a ideia de que a Expressão Plástica apenas serve para ocupar tempo” (p. 112).

Estes quatro estudos acima apresentados, realizados por atuais Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB, deram-nos conta que a vertente da Expressão Artística mais trabalhada e da preferência dos Educadores e Professores do 1º CEB era a Expressão Plástica. No entanto, revelaram que os Educadores e Professores pouco diversificavam nas técnicas exploradas, sendo o desenho e a pintura aquelas a que mais recorriam.

Contemplando estes factos curiosos, e tendo em conta que tanto a música, como a dramatização, a dança e a plástica, têm contributos diferentes para a formação da criança, iremos focalizar a nossa atenção na Expressão Plástica e perceber de forma mais específica as suas potencialidades e o modo como é explorada em contextos pedagógicos.

1.1. A Expressão Plástica

A Expressão Plástica é entendida por Sousa (2003b) como sendo “ uma actividade natural, livre e espontânea da criança” (p. 160), em que a mesma, por sua iniciativa, “exterioriza espontaneamente imagens que interiormente contruiu” (Reis, 2003, p. 183). Tal como as outras formas de expressão, esta em específico, para além de ser da preferência de muitas crianças (Stern, s./d.), permite a exteriorização de sentimentos e emoções por meio de mecanismos próprios. O desenho, a pintura, a modelagem, entre outros, criam ambientes propícios à expressão que por outros meios poderia ser mais difícil de o fazer (Reis, 2003). Como prova desta realidade, quantas vezes sentimos que as crianças, numa primeira fase, se sentem intimidadas quando são desafiadas a expressar-se através de movimentos do corpo ou pela voz. Neste contexto, a timidez acaba por constituir um obstáculo que as impede de exteriorizar o que sentem. No caso da Expressão Plástica a situação reverte-se pois, por ser uma atividade individual, que não expõe em demasiado a criança, a mesma não se sente constrangida e se lhe for entregue uma folha e lápis ela imediatamente começa a desenhar.

Outrora, a Expressão Plástica era vista como um meio que permitia apenas o desenvolvimento da destreza manual e visual da criança (Oliveira, 2009). Atualmente, reconhecem-se inúmeras outras potencialidades atribuídas à regular exploração desta forma de expressão. Para além do desenvolvimento da motricidade fina das crianças, apontado por (Reis, 2003), na perspetiva de Sousa (2003b), a Expressão Plástica estimula a imaginação e a criatividade, desenvolve o raciocínio, contribui para o desenvolvimento integral da criança, para o seu equilíbrio e para a sua satisfação, “por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais” (Cardoso e Valsassina, 1988, p. 69). Para além disto, ainda constituiu um meio de comunicação que dá a oportunidade à criança de exteriorizar e de representar a sua visão sobre o mundo, com base nas suas experiências, representando-as de forma espontânea.

A Expressão Plástica é uma área que não se fecha em torno de si mesma, pois para além das suas potencialidades específicas, facilmente poderá associar-se a outras áreas (Reis, 2003). Inevitavelmente, ao serem dinamizadas atividades plásticas, é necessário seguir-se regras ao utilizar o material e haver um espírito de partilha, quando são dinamizados momentos em grande grupo onde o mesmo material é utilizado por todos. Para além de explorar esse domínio

do desenvolvimento pessoal e social das crianças, tendo como foco a Expressão Plástica, também se explora indiretamente conteúdos da área da Matemática, do Português ou até mesmo do Conhecimento do Mundo. Através da experimentação, da mistura de cores e da conjugação de diferentes tipos de materiais, enquanto constroem as suas obras, as crianças dão-se conta das propriedades dos materiais e das muitas cores que podem obter ao fazer diferentes conjugações. A manipulação de objetos com várias formas ou até mesmo através de construções tridimensionais, a criança adquire uma noção espacial do objeto em relação ao espaço, favorecendo as suas capacidades de visualização espacial (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 83).

Da atividade da Expressão Plástica resultam produções gráficas ou plásticas, de duas ou de três dimensões que, apesar de serem uma forma de expressão não-verbal poderão constituir um meio de comunicação, neste caso visual, que segundo Stern (s/d) vem a completar as restrições que a linguagem verbal apresenta, no que diz respeito à expressão.

Com as crianças, privilegia-se o ato de criar, que é normal. Não se pretende que realizem trabalhos que se assemelham a obras de arte, mas que tenham a oportunidade de explorar diferentes materiais e técnicas que lhes permitam libertar-se e satisfazer as suas necessidades (Sousa, 2003b). Não é por acaso que o mesmo autor revela que “as técnicas escolhidas e o material utilizado estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental, e cognitivo da criança” (p. 183) e “à medida que os meios plásticos da criança evoluem são alimentados por matéria sentimental cada vez mais intensa.” (Stern, s/d, p. 29). Estas ideias vêm na sequência de que após a criança ter experienciado várias formas e técnicas de Expressão Plástica, ela acaba por escolhe-las consoante aquilo que ela tem necessidade de exprimir.

A expressão gráfica constituiu uma segunda linguagem para a criança, pois ela representa símbolos, reflexo do seu inconsciente, que se traduzem numa expressão completa. Para Stern (s/d), esta forma de expressão é tão importante porque “sem ela a criança vive como um doente”, pois é através dela que se liberta e permite “escrever o jornal íntimo do seu psiquismo” (p. 60).

Já Cardoso e Valsassina (1988), realçam que não se pode comparar a arte infantil com a arte adulta, pois “a criança é criadora duma expressão viva” e as suas representações refletem a perceção que têm do mundo (p. 69). Enquanto na arte adulta já não verificamos uma completa genuinidade nas representações, temos um artista no pleno das suas faculdades mentais e físicas, que de uma maneira ou de outra planeia a execução das suas obras, condicionando de certa forma a sua espontaneidade. Neste sentido, com base nesta grande distinção que temos

vindo a assinalar e concordando mais uma vez com Cardoso e Valsassina (1988), o mediador de ensino não deve ensinar as crianças a desenhar ou a compor as suas produções, “mas sim encorajá-las a exprimir, o mais intensamente possível, o que se esconde nelas” (p. 69).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, para se dinamizar atividades de Expressão Plástica com crianças, o Educador ou Professor não necessita de ser um especialista nem muito menos um artista, mas sim de ser capaz de proporcionar um ambiente favorável e estimulador “apto a motivar, encorajar e fazer executar experiências plásticas capazes de melhorar e orientar a sensibilidade estética e a vida afetiva dos seus alunos.” (Almeida, Santos & Santos, 1971, p. 27). Os mesmos autores lembram ainda que os Educadores e Professores deverão estar atentos ao desenvolvimento gráfico da criança pois, como teremos a oportunidade de ver mais à frente, através de um conjunto de desenhos poderemos retirar informações relevantes em relação ao seu desenvolvimento.

Em contexto escolar, Fróis, Marques e Gonçalves (2000) davam-nos conta que o tempo disponibilizado para a dinamização da Expressão Plástica era insuficiente o que refletia a sua desvalorização no currículo escolar. Em estudos recentes (Dias, 2013; Martins, 2013; Rodrigues, 2014; Sousa, 2014; Garcia, 2015), a mesma situação repete-se, pois devido às exigências dos programas, nomeadamente nas áreas como a Matemática e o Português, as áreas da Expressão Artística tendem a passar para segundo plano. Ainda assim, os resultados demonstram que a Expressão Plástica acaba por ser o domínio das expressões mais explorado em contexto de sala de aula. Resta-nos saber se a sua exploração tem em conta tudo aquilo que defendemos até ao momento.

A este propósito, Sousa (2003b) realça que apesar do escasso tempo destinado à Expressão Plástica, as atividades que nela são realizadas acabam por anular por completo a capacidade expressiva da criança, uma vez que a esta são impostas atividades tais como: “colorir áreas (camisa, calção, de desenhos lineares fotocopiados), desenhar objetos (cópia de vasos, garrafas), construir prendas (para o dia da mãe, do pai), ilustrar temas (Natal, 25 de Abril), etc.” (p. 168). Pois, os estudos consultados (Dias, 2012; Martins, 2013; Rodrigues, 2014; Sousa, 2014; Garcia, 2015) também refletem esta dinâmica e, conseqüentemente, enfatizam a excessiva utilização do desenho e até mesmo da pintura, com pouca diversidade de técnicas.

Na Expressão Plástica existem muitas outras técnicas ao serviço das crianças. Cabe ao Educador e Professor oferecerem condições para que as crianças façam as suas escolhas consoante a sua vontade. Tanto o desenho, como a pintura, a modelagem e o recorte e colagem, proporcionam o desenvolvimento da destreza manual, de capacidades cognitivas e

neuromotoras. A pintura, em particular, é “umas das [atividades] mais completas e das que contém mais possibilidades expressivas” (Cardoso e Valassina, 1988, p. 84). A modelagem proporciona à criança “uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas”, permite desenvolver “a ordem, a paciência, o anseio e a persistência” das crianças e ainda “alivia tensões (...), conduzindo [a criança] a um estado de calma e de segurança que é constatável logo após alguns minutos de ter começado a modelar” (Sousa, 2003b, p. 255). O recorte e colagem destacam-se pelo ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade, no sentido em que a criança tem a oportunidade de combinar suportes de diferentes cores e texturas nas suas composições (Sousa, 2003b).

Na sequência disto, uma vez que o desenho na maioria das vezes é o conteúdo mais explorado em contextos educativos, quisemos aprofundar as questões do desenho infantil e conhecer o modo como este conteúdo deve ser encarado. É o que nos propomos fazer no ponto que se segue.

1.1.1. O desenho como forma de expressão da criança

Em contexto escolar, o desenho acaba por ser a técnica mais utilizada, devido à sua fácil execução e exigência de poucos materiais. Consequentemente, assiste-se a uma banalização do desenho, ocupando este um lugar irrelevante na prática educativa, sendo recorrente a sua utilização para colmatar os tempos que resta de outras atividades (Reis, 2003). Para além do mais, é frequente a sugestão de temas bem como a transposição de conhecimentos antes da execução dos desenhos, impedindo o despoletar da verdadeira expressão da criança, objetivo fulcral do desenho (Stern, s/d). Neste sentido, Stern (s/d) atreve-se mesmo a dizer que o “desenho escolar tende a um empobrecimento” por não favorecer a expressão da criança (p. 62). Pois é preciso entender que os desenhos infantis vão muito para além dos elementos figurativos que a criança desenha. As relações de proporção entre os elementos desenhados, as cores, a rigidez do traço, a orientação espacial e até mesmo as escolhas dos temas a desenhar, são resultado da sua expressão que o desenho escolar tende a submergir, porque faz imposições e valoriza o produto final.

O desenho não é apenas uma mera representação do real, é também uma representação do “que se sente e se imagina, o que se sabe através da experimentação sensorial, não apenas da vista, mas também do tacto, do cheiro, do paladar e do ouvido”, ou seja, é o reflexo do que se deseja “ver, tocar, cheirar, saborear e ouvir” (Gonçalves, 1991, p. 26). Assim, o desenho é uma forma de comunicar com a qual a maioria das crianças se identifica, pois não é por acaso, que Lowenfeld (1977) refere que “certas crianças só pensam em termos de desenho e não de

palavras” (p. 77), uma vez que os seus pensamentos são dominados por imagens e a sua comunicação verbal poderá estar em processo de desenvolvimento, o que por vezes constitui uma limitação.

Para além do desenho ser uma forma de comunicação, as crianças também o fazem para se divertir. Segundo vários autores (Luquet, 1969; Almeida, Santos & Santos, 1971; Gabey & Vimentent, 1974;) o desenho tem uma componente lúdica e é considerado um jogo para a criança. Enquanto desenha a criança brinca com os traços, as manchas e as cores, fantasiando situações e expressando sentimentos e emoções (Stern, s/d). A mesma encara o desenho com seriedade, envolvendo-se profundamente no que faz, independentemente do espaço e da companhia em que se encontra (Gabey & Vimentent, 1974). Deste modo, o facto de o desenho ser uma forma de brincar, permite um envolvimento espontâneo e, através deste ambiente favorável a criança facilmente “expressa todo o ser, incluindo o mais profundo do seu inconsciente” (Sousa, 2003b, p. 198).

É com base nesta perspetiva, que já Luquet (1969) afirmava que “o desenho é uma íntima ligação do psíquico e do moral” (p. 23). A criança desenha situações importantes da sua vida como forma de as prolongar no tempo, pois tem a necessidade de “reanimar situações experimentais” e o desenho dá esta possibilidade (Almeida, Santos & Santos, 1971, p. 23). Nestas produções, as suas escolhas e tamanhos, não são feitas ao acaso, mas refletem o grau de importância que a criança atribuiu relativamente às figuras que representa. Para além do mais, os desenhos espelham os conhecimentos, as interpretações e a compreensão que a criança faz do mundo que a rodeia ou que imagina (Almeida, Santos & Santos, 1971).

Para além do desenho explorar a dimensão emocional e sentimental, também desenvolve capacidades cognitivas, nomeadamente a criatividade e o raciocínio lógico. Pois, enquanto desenha, mentalmente desempenha uma intensa atividade criadora, extremamente importante para o seu desenvolvimento, que suscita “outras direções e realizações que se afastam do propósito inicial” (Sousa, 2003b, p. 170).

Quando se fala de desenho, inevitavelmente falamos de motricidade fina, que consiste na “capacidade de usar a mão e os dedos de forma precisa” (Serrano & Luque, 2015, p. 14). Consoante a idade da criança, a forma como a mesma manipula o lápis diversifica, o que vem a condicionar a forma como desenha. Numa primeira fase, por volta dos dois anos, a criança agarra o lápis com a palma da mão, fechando os dedos em torno do mesmo, e desenha movimentando todo o braço. Por essa altura a criança irá “evoluir dos rabiscos circulares para linhas verticais e horizontais” (Serrano & Luque, 2015, p. 28). Na passagem para os três anos,

a criança, tendencialmente, agarra o lápis com a ponta dos dedos virados para o papel e, tal como lhe chama Serrano e Luque (2015), começa a desenhar por imitação, ou seja, “será capaz de desenhar linhas verticais, horizontais e o círculo, depois de observar alguém a fazê-lo” (p. 28), sendo que, mais tarde, já não necessita da observação para executar tais habilidades autonomamente, pois já as consegue copiar. À sua passagem para os quatro anos, registam-se grandes evoluções, pois já consegue copiar cruces, contornar formas geométricas, como o triângulo e o quadrado e tenta pintar dentro dos contornos (Serrano & Luque, 2015). Dos quatro aos cinco anos, a criança já não necessita de movimentar o braço todo para desenhar, pois já domina os movimentos da mão e dos dedos com maior precisão e, conseqüentemente, consegue “pintar dentro dos contornos, copiar cruces, linhas diagonais e quadrados, com uma preensão em tríade” (Serrano & Luque, 2015, p. 31). Aos seis anos, a criança está apta para desenhar várias formas, demonstra precisão no movimento dos dedos e posiciona já “o antebraço e o dedo mindinho sobre a mesa” durante o ato de desenhar (Serrano & Luque, 2015, p. 32). O contacto ocular, em que “os olhos devem de acompanhar de forma coordenada para localizar e seguir rapidamente objetos no meio e guiar a mão” (Serrano & Luque, 2015, p. 70) é essencial durante o ato de desenhar e que se adquire logo ao início deste processo.

Importante será realçar que todas estas capacidades inerentes ao ato de desenhar que foram apresentadas até ao momento, poderão ser favorecidas se a criança regularmente desenhar. Como podemos verificar o que está em causa não é o produto final, mas sim encarar “o desenho da criança como ‘uma atividade lúdico-expressiva-criativa’ que estimula o desenvolvimento físico e cognitivo (Sousa, 2003b, p. 199).

Já diziam Gabey e Viment (1974), que “desenhar para a criança é vencer etapas” (p. 18). Pois o desenho é considerado um exercício e acompanha o desenvolvimento de quem o faz. Consoante a fase do desenvolvimento da criança, o desenho possuiu características próprias, bem como particularidades resultantes da forma de expressão de cada indivíduo.

1.1.2. A criança e o seu desenvolvimento gráfico

Os desenhos das crianças são provas que refletem o seu desenvolvimento. Tanto os estádios de desenvolvimento cognitivo, estudados por Piaget, como as etapas do desenvolvimento gráfico infantil, estudados por muitos outros autores, estão estritamente relacionados entre si. A partir de um conjunto de desenhos de uma mesma criança poderemos visualizar características que nos permitem identificar o seu estágio de desenvolvimento gráfico. Esta análise fornece informações importantes que não devem ser ignorados pelos Educadores e Professores, uma vez que poderão tomar decisões com base nos contextos, determinando

“qual o tipo de assistência, apoio e estímulo, materiais e técnicas de ensino a fornecer à criança” (Telmo, 1994, p. 8).

Para que exista uma análise das produções gráficas de cada criança fiel à realidade, necessitamos de um conjunto de desenhos sucessivos, porque tal como defende Stern (s/d) “os quadros de criança são como imagens de um filme, é pela sua sucessão que formam a obra; a sua dimensão é precisamente esta sucessão; é por ela que nos surge a noção de «evolução»” (p. 37). Mas à que estar consciente que o desenvolvimento gráfico infantil nem sempre demonstra uma regular evolução, é feita de avanços e recuos (Stern, s/d).

Como já havíamos enunciado, foram vários os autores que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento gráfico infantil. Cada qual, definiu diferentes etapas segundo determinados critérios. Por ser o mais utilizado em contextos educativos e por dar grande relevância à evolução das garatujas, seguiremos os estádios do desenvolvimento gráfico infantil definidos por Viktor Lowenfeld. No total, são cinco estádios, a garatuja (desordenada, controlada, identificada), o pré-esquemático, o esquemático, o realismo crescente e o pseudonaturalista.

No esquema que se segue (ver Figura 1) procuramos sistematizar, em traços gerais, as principais características dos vários estádios em causa.

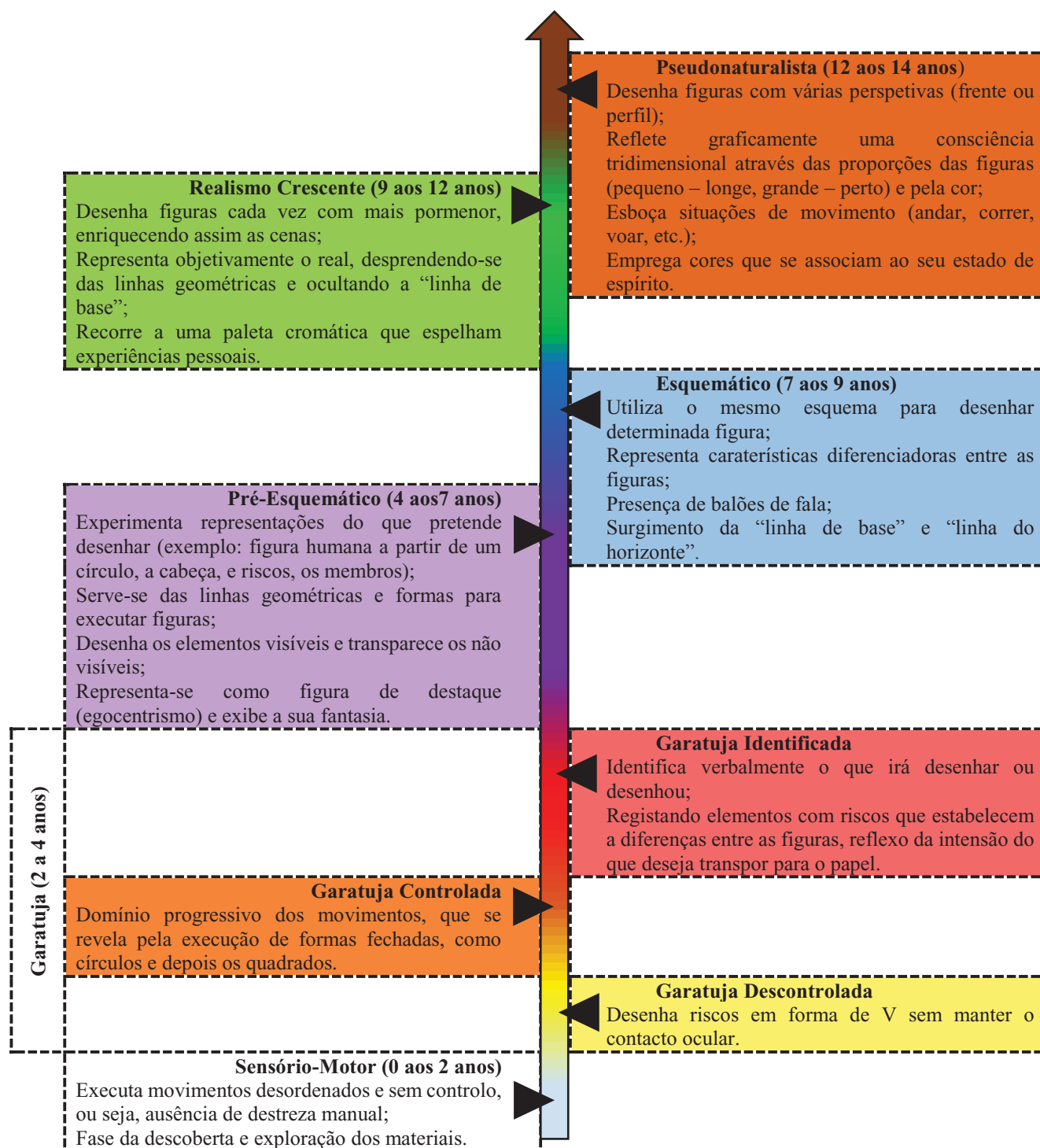


Figura 1 - Estádio do Desenvolvimento Gráfico Infantil segundo Viktor Lowenfeld, com apoio dos trabalhos de Sousa (2003b) e Telmo (1994).

A criança desde que nasce está em permanente descoberta. Ao longo da sua vida as experiências e o amadurecimento vão desencadear a aquisição de um número crescente de competências. Após o estágio sensório-motor, que se caracteriza precisamente com a descoberta e exploração dos materiais, seguem-se as várias etapas da garatuja. Estas etapas, no total refletem um progressivo controlo dos movimentos, que se fazem acompanhar de uma crescente

intencionalidade. Enquanto que na garatuja desordenada estes dois aspetos estão ausentes, já na garatuja controlada verificamos uma intencionalidade, que se revela através das formas fechadas que tenta desenhar. Na etapa seguinte, a da garatuja identificada, estas formas possuem características diferenciadoras, resultantes da intensão do que a criança pretende transpor para o papel, sendo perfeitamente capaz de verbalizar o que irá desenhar ou desenhou.

No estágio pré-esquemático, chega a altura de ensaiar esquemas para representar figuras. Uma das primeiras evidências é o registo de figuras humanas a partir de círculos que representam as cabeças e rabiscos que simbolizam os membros. O egocentrismo é outro aspeto relevante, pois representa-se a si nos desenhos, bem como a sua fantasia e meio envolvente. Após este período de experimentação que dura até por volta dos sete anos, fase da vida da criança em que inicia os primeiros passos na escrita, surge o estágio esquemático. Como o próprio nome sugere, há um esquema que prevalece para desenhar cada figura, que ao longo do tempo vai ganhando pormenores, tal como ilustra o célebre exemplo dos homens surgirem vestidos de um modo diferente das mulheres, apontado por Telmo (1994). Ao contrário do que acontecia com os estádios anteriores em que rapidamente existiam mudanças, nesta a progressão gráfica é pouco evidente, pois é uma fase de aperfeiçoamento. A partir de então os estádios subsequentes caracterizam-se pelo registo mais naturalista e rico em pormenores gráficos e cromáticos que se vão aperfeiçoando.

Em suma, retomaremos este assunto mais adiante através da análise de sucessões de desenhos de crianças que acompanhámos ao longo dos dois estágios, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sendo assim, a figura 1 será a nossa matriz e as cores que nela se apresentam funcionará como um código visual para localizarmos o estágio de cada criança, que se farão apresentar em mosaicos. Mas nesta análise iremos mais além e interpretaremos algumas sucessões de desenhos, de modo a concretizar a ideia de que estas produções são ricas em comunicações que podem ser decifradas através de um código específico. Para tal, consultaremos os estudos de Bédard (2000) que nos ajudarão a descodificar as eventuais informações latentes, presentes numa simples sucessão de imagens produzidas pela criança.

2. O Lugar e o Papel das Imagens na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB

2.1. A Imagem

É conhecido que, desde os primórdios da humanidade, a história mostra-nos que os antecedentes do homem sempre demonstraram a necessidade de comunicar. As imagens desenhadas e pintadas pelos próprios recorrendo a “processos de descrição-representação que apenas retinham um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais” (Joly, 1994, p. 17), permitiam, acima de tudo, passar uma mensagem.

Joly (1994) dá-nos conta que a imagem foi sempre um conceito alvo de discussão desde a antiguidade por Platão e Aristóteles. O facto de esta ter uma presença constante nas manifestações artísticas, religiosas e fundamentalmente no surgimento da escrita, segundo a reflexão destes dois filósofos, a imagem poderá ser “imitadora, para um ela engana, para outro ela educa” e tem o poder de “desvia[r] da verdade ou, pelo contrário, conduz[ir] ao conhecimento. Para o primeiro, seduz as partes mais fracas da nossa alma; para o segundo, é eficaz pelo próprio prazer que nos proporciona” (Joly, 1994, p. 18). Neste sentido, é fundamental percebermos que a imagem é mais complexa do que poderíamos imaginar.

Para Moles (1991), a imagem é, acima de tudo, “un soporte de la comunicación visual que materializa un fragmento del entorno óptico (universo perceptivo), susceptible de subsistir a través de la duracion y que constituye uno de los componentes principales de los medios masivos de comunicación” (p. 24). Pois basta refletirmos um pouco para chegarmos à conclusão de que as imagens são excessivamente mediatizadas em contextos de televisão, cinema, anúncios publicitários, seja através de fotografia, desenhos, pinturas, ilustrações, gravuras, etc., o que condiciona, por vezes, a sua função e o seu significado.

O modo como percebemos uma imagem faz parte de um processo complexo e que está estritamente ligado com experiências pessoais e com fatores extrínsecos. Através dos olhos, conseguimos captar uma infinidade de informações do mundo exterior, o que faz deste um dos órgãos mais relevantes do nosso sistema sensorial. No processo da visão, a informação é recebida pelos nossos olhos sob a forma de raios luminosos que incidem na retina, que posteriormente são convertidos em impulsos elétricos transmitidos pelo nervo ótico até ao cérebro, especificamente à zona do córtex visual. Nesta última etapa, a informação é concluída, desencadeando um esquema visual. No entanto, refere Calado (1994) que, para percebermos o que vemos, não guardamos apenas uma imagem estática que ilustra todas as características dos objetos, mas vemo-los “de uma forma dinâmica e esses objetos são sempre estímulos que

desencadeiam reações psicofísicas que com eles interferem e modelam a informação que construímos no nosso cérebro, ou seja, a percepção do objecto” (p. 25). Sendo assim, a percepção visual traduz-se num tratamento de informação dos dados captados pelos nossos olhos, que ocorre no cérebro (Calado, 1994).

A percepção não se baseia apenas em mensagens sensoriais, mas também conjuga fatores individuais e socioculturais. Nesta perspetiva, Alvarenga (2002) explica-nos que na base da psicologia cognitiva e das neurociências,

o processo de percepção caracteriza-se pela atividade na qual a informação proveniente do mundo externo, é tratada fisiológica e psicologicamente, ocorrendo uma interdependência entre esquema antecipatórios, planos de acção, expectativas do sujeito, de natureza individual e cultural, e o tratamento sensorial da informação vinda do meio ambiente (p. 105).

Para além destes fatores que influenciam a percepção, Calado (1994) ainda privilegia outros de natureza sintática e semântica e pragmática. O primeiro relaciona-se com o ato impulsivo de privilegiar o lado direito do plano conferindo-lhe maior grau de importância, talvez consequências dos hábitos de leitura e escrita da cultura ocidental. Em relação aos segundos, o autor supracitado destaca: *as experiências passadas*, reconhecimento do objeto com base em experiências anteriores; *a motivação*, associada aos desejos pessoais do sujeito; *as emocionais*, relacionadas com interpretações com base o seu estado de espírito; e *as expectativas*, suscitadas perante um determinado contexto.

Outras condicionantes relacionadas com a percepção visual dizem respeito à distância, ao tempo de exposição e às cores (Calado,1994), como também o “próprio enquadramento, a luz, o ângulo de visão, o tipo de plano, criam uma outra realidade” (Moderno, 1992). Deste modo, tanto Calado (1994) como Moderno (1992) relevam a importância dos fatores individuais como socioculturais no processo de percepção, mas realçam que a aprendizagem ou educação são necessários para a alfabetização dos indivíduos, na medida em que possam com base na semiologia, auxiliar as suas percepções acerca das imagens.

Como refere Aumont (1993), “se uma imagem contém sentido, este tem de ser ‘lido’ por seu destinatário, por seu espectador: é todo o problema da interpretação da imagem” (p. 150). Para tal, recorreremos à semiologia, a ciência que estuda os signos, que nos permite decifrar a(s) mensagem(ns) de uma imagem, a partir do momento que a encaramos, como um conjunto articulado de signos. Estas codificações poderão advir de natureza perceptiva, social e cultural

ou então resultar de um conjunto de regras que, articuladas, conduzem a uma mensagem (Moles, 1986, referido por Calado, 1994).

Apesar da leitura de imagens conjugar vários fatores, por exemplo, do domínio cultural, social e psicológico, de forma mais objetiva existem elementos gráficos como: a cor, o tom, a forma, a linha, a textura, a escala, o movimento e o ponto, que “a partir deles, obtemos matéria – prima para todos os níveis de inteligência visual, e também a partir deles que se planejam e expressam todas as variedades de manifestações visuais, objetos, ambientes e experiências” (Dondis, 2003, p. 23).

A este propósito, Calado (1994) complementa a ideia e realça três níveis de leitura de uma imagem apontados por Morris. A nível sintático, diz respeito “ao reconhecimento de uma imagem em termos do seu contorno, dos seus limites”, em que os sinais gráficos “definem a imagem como tal” (p. 34). Ao nível semântico, “refere-se às significações que o autor da imagem teve intenção de lhe conferir” (p. 34). E por último, a nível pragmático, corresponde “a todo aquele acréscimo de sentidos (interpretações) que o leitor acrescenta às intenções do autor, em função da sua experiência passada e do juízo actual” (p. 34).

Como poderemos constatar, na linguagem visual, a configuração gráfica de algo está conotada de significações, resultante de um processo de codificação que podem ser interpretadas à luz da semiologia. Para tal, é necessário ter conhecimento de uma gramática visual que assenta num conjunto de “elementos básicos de sentido comum, manipuláveis por todos os que desejam ler e escrever visualmente” (Calado 1994, p. 50), na medida em que possam eficazmente elaborar ou descodificar mensagens visuais.

Atualmente apela-se à necessidade de uma alfabetização visual tanto de alunos como de Professores, pois assistiu-se na educação, ao longo dos tempos, a uma sobrevalorização da linguagem verbal em relação à linguagem visual. Apesar de ambas possuírem códigos e exigências específicas, no sistema educativo ambas devem-se aproximar, minimizando a dicotomia entre a imagem e o verbo (Calado, 1994), pois complementam-se e poderão auxiliar o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a alfabetização visual excede os poderes inatos humanos acerca da interpretação de imagens, “implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade” (Dondis, 2003, p. 227), e através destes conhecimentos os indivíduos poderão alcançar níveis expressivos capazes de desencadear um espírito criativo, que tem vindo a ausentar-se das nossas escolas (Calado, 1994). Para tal, “abrir o sistema educacional para que nele se introduza o alfabetismo visual, e responder à curiosidade do

indivíduo” e contribuir, acima de tudo, para a formação de um cidadão capaz de ser ativo e com espírito crítico perante a presença constante de imagens a que somos alvos diariamente (Dondis, 2003, p. 230).

Em contextos pedagógicos, ao recorrermos a imagens como instrumento de comunicação, a gramática visual (partilhada por ambas as partes) vem a assegurar o controlo da mensagem e garantir que a reciprocidade entre o que é emitido e o que é recebido (Calado 1994). E assim, esta estratégia permite não só utilizar a imagem como um recurso ativo, mas também manipulá-la ou selecioná-la de forma a criar condições para que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem, previamente definidos.

2.1.1. As funções da imagem

As imagens, apesar de serem reconhecidas pelos seu poder comunicativo e educativo, possuem características que condicionam a sua utilidade. Com base na linguagem visual, diferentes autores dão-nos conta que as imagens têm diferentes funções, que do nosso ponto de vista poderão auxiliar os mediadores de ensino no planeamento de atividades com vista aos seus objetivos de trabalho.

Ao longo dos tempos, foram vários os autores que se dedicaram ao estudo das imagens e expandiram as suas funcionalidades. Em primeiro lugar, destacaremos o professor Rodrigues Diéguez que atribui oito funções didáticas à imagem (Moderno, 1992 & Marques, 1994). A **função motivadora** caracteriza-se pela capacidade de captar a atenção e de despertar o interesse dos alunos, quebrando a regular mancha gráfica. A **função vicarial** descreve uma realidade em função de um conteúdo concreto. A **função informativa** é semelhante à anterior e diferencia-se porque nesta a mensagem icónica é descodificada pela linguagem verbal. A **função estética** está associada à harmonia visual e capacidade expressiva que a imagem apresenta, resultante da conjugação de elementos visuais, como a cor, a linha, a forma, a textura. A **função catalisadora** utiliza a imagem como desencadeadora de “uma experiência didáctica, dado o poder que possui de reorganizar o real (...) com a finalidade de facilitar a compreensão, a análise e a relação entre os fenómenos” (Marques, 1994, p. 245). A **função explicativa**, quer através de uma ou de várias imagens, esclarece “um processo, uma relação, uma sequência temporal” (p. 245). A **função facilitadora redundante** estabelece uma relação entre imagem e verbo em que o conteúdo do texto é enfatizado na ilustração. E a **função comprovadora** averigua uma determinada situação.

Nesta ordem de ideias, Calado (1994), por sua vez, apresenta doze funções da imagem com especificidades que diferem das funções anteriores. Começaremos com a **função**

expressiva que resulta de uma manifestação emocional do “eu” que vai mais além do que a informação contida na mensagem. A **função persuasiva** centra-se na reação do interlocutor, motivando-o, convencendo-o e despertando um espírito participativo. A **função poética** refere-se a uma imagem com uma forte componente artística, invoca as emoções e, principalmente, causa satisfação. Na **função representativa**, a imagem destaca as informações mais importantes da mensagem escrita. Na **função organizadora**, a imagem organiza e estabelece relações entre os conteúdos transmitidos pela mensagem. Na **função interpretativa**, a imagem apresenta a informação de uma mensagem complexa, de forma acessível e de fácil compreensão. Calado (1994) realça que estas últimas três funções (representativa, organizadora e interpretativa) circunscrevem-se à informação contida na mensagem e “se incluem naquela que é chamada pela linguística a *função referencial*” (p. 104). A **função transformadora** caracteriza-se pelas imagens não convencionais (imagens pouco comuns), recodificando a informação. Na **função decorativa** a informação é enfeitada, independentemente da sua pertinência, com a finalidade de atrair o observador. A **função memorizadora** serve-se de imagens “que procuram facilitar o trabalho de retenção de conteúdos” no decorrer do processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Calado, 1994, p. 105). A **função de complemento** apresenta imagens que adicionam aos conhecimentos anteriores outros novos. A **função dialética** invoca uma certa ambiguidade entre a imagem e a mensagem, provocando no aluno uma reação crítica sobre a informação transmitida. E a **função substitutiva** apenas serve-se da imagem para passar uma mensagem.

De igual pertinência apresentamos as sete funções definidas por Camargo (1995, apresentadas por Costa, 2009), que se restringem a um determinado tipo de imagens, as ilustrações, que será uma temática explorada mais à frente. Sendo assim, começaremos com a **função descritiva** que, tal como o nome indica, refere-se a uma ilustração detalhada de determinado contexto, que tem o poder de esclarecer e informar. A **função narrativa** exclusivamente serve-se de imagens que são explícitas e contam uma história, evidenciando cenas, ações e personagens. A **função simbólica** caracteriza-se pelo facto de configurar uma imagem criativa que resulta uma ideia que partiu “ de uma série de relações complexas entre as diferentes partes e sentidos do texto” (Costa, 2009, p. 104). A **função expressiva /ética** trata-se sobretudo de uma imagem essencialmente comunicativa, através da ilustração de emoções a partir da postura corporal ou elementos visuais (cor, linha, dimensão, etc.) e através da configuração de elementos que resultam na exposição de valores de carácter sociocultural. Na **função estética** privilegia-se essencialmente a configuração gráfica da imagem (cores, linhas,

sobreposições, contrastes, transparências, etc.) e aproxima o leitor da arte. A **função lúdica** parte de uma imagem interativa que convida o leitor a jogar e a brincar com os elementos que dispõe. E a **função metalinguística** trata de “imagens que dialogam com o próprio ilustrador ou que contêm referências ao próprio modo como são construídas, imagens que citam outras imagens, mostrando que o ilustrador tem a consciência do seu fazer visual” (Costa, 2009, p. 106).

Como poderemos constatar, cada autor possui o seu próprio sistema para definir as funções de uma imagem, com determinadas diferenças e semelhanças. À procura de um conjunto de funções da imagem simples, objetivas, de fácil entendimento, pouco segmentado e para fins pedagógicos, baseado nos autores apresentados e na prática educativa que desenvolvemos, formulámos o nosso próprio sistema de funções. Sendo assim, definimos seis funções: a descodificadora, a ilustrativa, a informativa, a expressiva, a lúdica e a narrativa. No quadro que se segue (ver Quadro 1) apresentamos as suas principais características.

Quadro 1 - Funções das imagens definidas por nós.

Descodificadora	A imagem está associada à linguagem verbal e ilustra uma determinada palavra ou mensagem, de forma objetiva e clara. O objetivo desta função consiste em auxiliar os alunos na assimilação do código escrito ou na compreensão da mensagem redigida no texto, realçando as informações mais relevantes. Esta baseou-se nas funções representativa e substitutiva de Calado (1994).
Ilustrativa	A imagem ilustra com pormenor determinado contexto ou realidade, proporcionando uma visão geral sobre conceitos de natureza objetiva ou abstrata. Esta função tem por objetivo desenvolver no aluno um olhar mais atento e a capacidade de estabelecer conexões tanto da realidade envolvente como dos conhecimentos adquiridos. A presente função inspirou-se na função vicarial de Rodrigues Diéguez e na função descritiva de Camargo.
Informativa	A imagem possuiu uma linguagem clara, objetiva e esquemática, e permite sobretudo a (re)construção do conhecimento, na medida em que esclarece, sintetiza e informa processos e conteúdos que são evocados no sistema de ensino-aprendizagem. Esta função apoiou-se nas funções organizadora, interpretativa, memorizadora e de complemento definidas por Calado (1994) e nas funções catalisadora e explicativa de Rodrigues Diéguez.
Expressiva	A imagem tem uma forte componente comunicativa e inspira na exteriorização das emoções e sentimentos através da riqueza de elementos gráficos (como a linha, a cor, a mancha, a sobreposição, o contraste, etc.) e está sujeita a interpretações subjetivas. Tem por objetivo sensibilizar os alunos para novas formas de expressão e para uma educação estética. As bases que sustentaram esta função, circunscreveram-se às funções expressiva e estética partilhada por ambos os autores.

Lúdica	A imagem possui um papel de destaque e está associada ao jogo e á brincadeira, pois através de elementos destacáveis ou interativos possibilita uma fusão entre os conteúdos e a brincadeira. O principal objetivo consiste em proporcionar momentos de brincadeira que de alguma forma se traduzem em aprendizagens significativas para o aluno. Esta recuperou a mesma função apresentada por Camargo.
Narrativa	A imagem ou a sucessão de várias narram uma ação de acontecimentos, tal como nos habituaram as ilustrações dos livros infantis. Tem por objetivo desenvolver competência de concentração e competências literárias desde tenra idade. A presente função foi uma adaptação da mesma já definida por Camargo.

Neste sentido, uma vez que “as funções que as imagens têm na educação são múltiplas e variadas” (Alvarenga, 2002, p. 119), através do nosso sistema de funções da imagem quisemos comprovar esta tese. Na componente investigativa deste trabalho apresentaremos de forma aprofundada as situações e os recursos mobilizados em contextos educativos para cada uma destas funções, que se fará acompanhar de uma reflexão dos factos observados.

2.1.2. A utilização educativa das imagens e as suas potencialidades

Atualmente, assistimos a novas necessidades educativas que implicam a reestruturação de práticas pedagógicas decorrentes. Uma vez que fazemos parte de uma era digital dominada por imagens, faz todo o sentido que que escola promova competências visuais, integrando metodologias que recorram à utilização educativa das imagens. Neste sentido, é referido por Calado (1994), que

a educação através das imagens embora possa distinguir-se da educação para a imagem (...), não deixa de implicar também esta última a dois níveis: ao nível da formação de professores que desejam utilizar a imagem como auxiliar do processo de comunicação pedagógica, bem como ao nível da formação dos próprios alunos, se é que a escola que desejamos é uma escola integrada nesta ‘sociedade da imagem’ de que tanto se fala (p. 71).

No entanto, em contextos educativos verifica-se uma valorização acrescida da linguagem verbal que se sobrepõe à imagem, atribuindo muitas vezes a esta última um papel pouco relevante, sem qualquer tipo de exploração. Na verdade, na grande maioria dos casos, os Educadores e os Professores atribuem à imagem um papel que se restringe apenas à ilustração de factos, bem como à motivação e memorização dos conteúdos pelos aprendentes (Molina, 2007). Porém, ao contrário destes, existem aqueles que valorizam realmente as imagens

considerando-as recursos desencandadores de aprendizagens, capazes de (re)construir o conhecimento dos aprendentes (Alvarenga, 2002). Sendo assim, ambas as perspectivas dependerão certamente “do tipo de imagens de que se dispõe no momento, do tipo de situações em que são utilizadas e do ponto de vista em que se colocam para observar as situações” (Alvarenga, 2002, p. 119).

Como já havíamos referido, é importante que os mediadores de ensino partilhem de uma gramática visual, tanto para poderem escolher ou elaborar imagens, que possam apoiar atividades, “orientando a abordagem explicativa do aprendente” mais do que o conteúdo transmissivo que uma imagem poderá suportar (Alvarenga, 2002, p. 122). Nesta linha de pensamento, a seleção de imagens é crucial não apenas pelas “ações materiais que as imagens promovem, mas as atividades mentais que lhe estão subjacentes” (Alvarenga, 2002, p. 122).

Na sequência disto, segundo estudos efetuados por Calado (1994) e Alvarenga (2002), a utilização devida das imagens em contextos pedagógicos excedem a simples capacidade de ilustrar, motivar e estimular a memorização dos alunos. As suas potencialidades evocam condições propícias à “aprendizagem da leitura, aprendizagem de conceitos, instrução técnica, indução de respostas não verbais, aprendizagem de conteúdos científicos (do tipo dos que são veiculados nas disciplinas de ciências naturais, matemática, geografia...) desenvolvimento de competências perceptivas e cognitivas” (Calado, 1994, p. 75).

Neste contexto, os Educadores e Professores, ao adotarem práticas pedagógicas que envolvam imagens também devem ter em conta aspetos relacionados com o contexto em que o fazem. Por outras palavras, o “tipo de material visual implicado (ou características das imagens em si), características dos sujeitos expostos à visão de imagens, objetivos visados no processo de ensino-aprendizagem quer envolve a utilização das imagens, metodologias de apresentação destas imagens, etc.” (Calado, 1994 p. 75), são determinantes para garantir o sucesso dos envolvidos.

Sendo assim, para cada fase do desenvolvimento cognitivo, Calado (1994) aponta prescrições, que diferem consoante o grau de perceção das imagens que os aprendentes apresentam. Na fase sensoriomotora, por razões inerentes à ausência do pensamento reversível, a compreensão de uma sequência de imagens está, à partida, condicionada. Uma vez que estamos a falar de crianças numa fase inicial da sua vida, o comportamento inato de manipular objetos tem influências diretas na interpretação das imagens, e para tal será aconselhável recorrer a imagens palpáveis em vez de projetadas, sendo mesmo “o recurso a apresentações visuais do tipo dos modelos (fantoques, por exemplo) seja preferível” (Calado, 1994, p. 76).

Mais tarde, no estágio operatório concreto, a imagem possuiu um papel relevante, pois ilustra, organiza e desencadeia a compreensão do mundo, como também promove o raciocínio devido à capacidade de concretização da imagem. Na fase seguinte, o estágio operatório formal, prescreve-se essencialmente a utilização de imagens simples, que recorram apenas ao essencial prescindindo pormenores irrelevantes. Em suma, a utilização educativa das imagens é uma metodologia que excede a mera aquisição de informações e de saberes e que evoca sobretudo competências investigativas, críticas e de análise. Sendo estas últimas competências importantes para um cidadão, é nesta linha que se reúne condições que permitem aos aprendentes “enfrentar com lucidez e liberdade esses circuitos culturais onde predominam as imagens” (Calado, 1994, p. 14).

2.2. A Ilustração

As ilustrações são um género de imagens recorrentes na educação e acompanham os primeiros passos dos aprendentes, primeiramente através de álbuns narrativos, livros infantis e mais tarde pelos manuais escolares. Sendo assim, será do nosso interesse aprofundar esta temática do ponto de vista pedagógico, visto que são imagens concebidas por ilustradores que visam sobretudo reunir um conjunto de condições propícias ao desenvolvimento de várias competências.

Nos últimos tempos, no campo da literatura infantil, tem-se assistido a uma evolução crescente da valorização e qualidade das ilustrações. Consequentemente, em contextos educativos, a estas reconhecem-se múltiplas competências que atuam no domínio das artes, da literatura, do conhecimento do mundo, entre outros. Sendo assim, partilhando da ideia de Oliveira e Silva (2013), “a ilustração alimenta não só os nossos horizontes percetivos com conteúdos em permanente renovação, como o imaginário” (p. 1016).

É através dos álbuns narrativos que as crianças estabelecem os primeiros grandes contactos com a ilustração. Estes recursos, que se distinguem dos livros ilustrados, utilizam a ilustração como instrumentos privilegiados de comunicação, sobrepondo-se à linguagem verbal que poderá estar ou não presente.

Os álbuns narrativos constroem-se a partir de uma simples ideia, facilmente identificável até por leitores mais pequenos, por meio de uma história narrada através de imagens. Estes recursos são considerados por Ramos (2011) instrumentos que proporcionam o “contacto precoce com a estrutura narrativa e com a dimensão artística, tanto do ponto de vista literário como plástico” (p. 20). Aqui, até as ideias de natureza abstrata são percetíveis aos olhos do público infantil, graças ao poder de concretização que as imagens possuem.

Ramos (2011), destaca ainda a articulação que existe entre a linguagem visual e verbal, que não só estabelecem potencialidades criativas como de leitura. Para esta última, os álbuns narrativos são reconhecidos pelas condições favoráveis ao desenvolvimento de “competências de leitura de forma quase inata” de crianças pequenas, comportamentos esses que devem ser potenciados pelos mediadores (p. 28). Para tal, é habitual verificarmos que as crianças, que ainda não dominam o código escrito, se sirvam das imagens para acompanharem a leitura do texto efetuada pelo adulto. Tal como refere Costa (2009), à medida que a leitura decorre rapidamente as crianças conseguem estabelecer a relação entre palavra e imagem, que lhes proporciona “depois reconstruir o texto à sua maneira” auxiliando-se das imagens que vão surgindo (p. 107). Neste sentido, este tipo de publicações “para além do relevo das suas dimensões estética/artística e lúdica, configuram exemplos de textos e de imagens (...) potenciadoras de desenvolvimentos de múltiplas competências, formando leitores (também literários) capazes de por à prova os limites da interpretação” (Ramos, 2010, p. 60).

Evocando outros contextos que não se restringem apenas aos álbuns narrativos, nas palavras de Feres (2014), a simbiose que se estabelece entre a ilustração e o texto é uma condição fundamental para se transmitir uma mensagem coesa e com significado. Por seu turno, Silva (2005), reforça ainda que tanto o verbo como a imagem necessitam um do outro e, só através da harmonia entre ambos, haverá uma construção integral dos sentidos. Nesta linha de pensamento, Ramos (2010), estabelece mesmo uma analogia entre a ilustração e a lente, na medida em que a ilustração transparece as mensagens inerentes no texto, fornecendo “pistas de leitura, mais ou menos claras, pisca o olho ao leitor, jogando com ele uma espécie de jogo de revela/esconde e pondo à prova as suas capacidades (e também as nossas enquanto mediadores adultos)” (p. 13). É nesta perspetiva que a ilustração poderá ir mais além, complementando o discurso verbal, aprofundando informações e ampliando possibilidades narrativas, através das informações privilegiadas e acrescentadas na configuração gráfica.

Feres (2014), realça que o sentido dos livros ilustrados resultam não só da interação da linguagem verbal e visual, mas também estão inerentes valores e crenças culturais que podem interferir no processo comunicativo. Para tal, sendo as ilustrações imagens constituídas por signos, coloca-se a questão da alfabetização visual, na medida em que, independentemente dos suportes visuais (livros infantis, ilustrações isoladas, etc.), o leitor possa alcançar uma devida interpretação dos elementos visuais (Costa, 2009).

Na abordagem de conteúdos de natureza científica, provenientes da área das ciências e da tecnologia, destacamos um outro tipo de ilustração, as ilustrações científicas. Estas estão

presentes em várias publicações infantojuvenis e apesar da sua componente mais ou menos lúdica, revelam um forte carácter pedagógico, pois o seu principal objetivo consiste em transmitir com objetividade e clareza um conteúdo científico (Correia & Farinha, 2005). No entanto, dependendo da faixa etária do público-alvo a configuração gráfica poderá variar, mas sempre sem perder o rigor científico do conteúdo a transmitir. Sendo assim, Correia e Farinha (2005) adiantam que “o desenvolvimento cognitivo psíquico é acompanhado pela narrativa gráfica científica que a ele se molda, muitas vezes num esforço de promover o seu desenvolvimento, mais do que para cimentar” (Correia & Farinha, 2005, pp. 236 - 237).

De modo geral, na atualidade, as ilustrações têm-se revelado cada vez mais pertinentes, pois tal como ilustra Oliveira e Silva (2013), existe

uma diversidade e complexidade de soluções artísticas e estéticas que colocam a criança como recetora do seu tempo alargando a sua perceção visual, quer através de novos significados e novas interpretações, quer ainda através do desenvolvimento do vocabulário gráfico que podem utilizar na sua representação plástica” (pp. 1017-1018).

Normalmente os ilustradores são convocados a ilustrar temas marcantes da nossa sociedade (“o multiculturalismo, o direito à diferença, o divórcio, a adoção, os novos medos”) e pelos seus grafismos registam “a sua perspetiva dos princípios, costumes, valores éticos, morais e estéticos, entre outros” (Oliveira & Silva, 2013, p. 1018). Para tal, conjuga-se diferentes formas de arte como a pintura, a modelagem, a colagem, o emprego de materiais do uso corrente (como tecidos, lã, papel de jornal, embalagens) atribuindo a estes novas funcionalidades que, para além de proporcionarem uma riqueza visual, são minuciosamente conjugados de forma a resultar numa harmonia estética (Oliveira & Silva 2013, p. 1018). Desta forma, a ilustração, para além de servir de ponto de referência para uma educação estética e artística, incapaz de ocultar a expressão latente na criança, está a reforçar a ideia de que a arte e a vida estão intimamente ligadas entre si.

Visto que as ilustrações são recursos didáticos que estão presentes na vida das crianças e que de alguma forma influenciam a sua visão sobre o mundo, os ilustradores apostam propositadamente na diversidade plástica visando “prepará-las para apreenderem novas formas artísticas, potenciando a formação de novos públicos nas artes e na cultura” (Oliveira & Silva, 2013, p. 1020).

Em termos representativos, uma boa ilustração não se limita apenas ao registo da realidade, tal como uma fotografia o faz. Através da conjugação de vários elementos, colocados

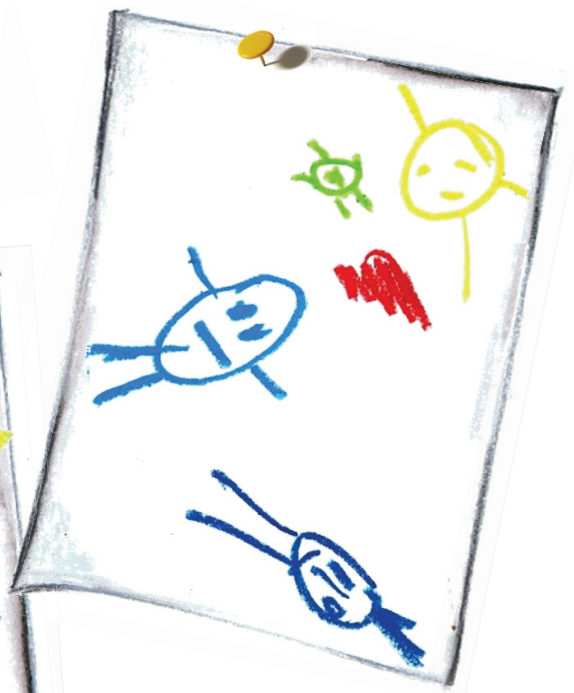
estrategicamente, estes irão conduzir o observador à decifração da mensagem visual, através da conexão que estabelece entre as figuras, atribuindo-lhes um papel ativo que às ilustrações de outrora não era permitido.

Nesta linha de pensamento, há uma rescisão da ideia de ilustração reduzida apenas ao papel decorativo e redundante do texto, para uma ilustração que “tende a ser mais interativa e próxima do mundo das crianças de hoje, tentando estabelecer nexos entre problemas, lugares, tempos e pessoas e articulando conteúdos interdisciplinares” (Oliveira & Silva 2013, p. 1020). É neste sentido que as mesmas autoras defendem que os mediadores de ensino incluam práticas de exploração de ilustrações do género, na medida em que esta será uma oportunidade de renovar novas práticas de ensino conduzindo os alunos à reinterpretação e problematização dos conteúdos inerentes à imagem.

Foi com base nesse pressuposto que procuramos entender a nossa ação educativa, que dedicou à utilização da imagem e da ilustração um lugar de destaque, quer nas nossas rotinas da Educação Pré-Escolar, quer nas sequências didáticas planeadas no 1.º CEB. É sobre estes contextos que nos debruçamos nos capítulos que se seguem.

Capítulo II

*Estágio Pedagógico na
Educação Pré-Escolar*



2. Práticas Educativas em contexto da Educação Pré-Escolar

2.1. Características dos contextos de intervenção

2.1.1. O meio

2.1.2. A escola

2.1.3. A sala de atividades

2.1.4. O grupo de crianças

2.1.4.1. Características gerais

2.1.4.2. Desenvolvimento gráfico do grupo de crianças

2.1.5. Caracterização dos Educadores entrevistados

2.2. A Ação Educativa no contexto da Educação Pré-Escolar

2.2.1. O lugar e o papel das imagens na Educação Pré-Escolar

2.2.1.1. A imagem como recurso pedagógico em situação de estágio

2.2.1.1.1. A imagem e a sua função descodificadora

2.2.1.1.2. A imagem e a sua função ilustrativa

2.2.1.1.3. A imagem e a sua função informativa

2.2.1.1.4. A imagem e a sua função lúdica

2.2.1.1.5. A imagem e a sua função narrativa

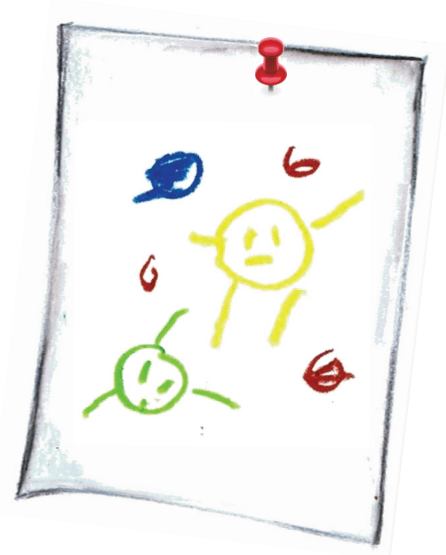
2.2.1.2. A imagem nas rotinas diárias dos Educadores

2.2.1.3. As imagens produzidas pelas crianças em contexto de estágio

2.2.1.3.1. Imagens bidimensionais

2.2.1.3.2. Imagens tridimensionais

2.2.1.4. Um olhar dos Educadores sobre as imagens produzidas pelas crianças



Este capítulo será dedicado às práticas desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico I, que decorreu na Educação Pré-Escolar. Em primeiro lugar, contextualizaremos o meio, a escola e a sala de atividades, bem como as características do grupo de crianças. Para esta recolha, consultámos documentos como o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e os processos das crianças. Salientamos que o Projeto Formativo Individual (PFI), desenvolvido no início do Estágio, desempenhou um papel relevante neste processo, na medida em que através destas caracterizações nos permitiu sistematizar e tomar a consciência da realidade educativa onde iríamos intervir.

Em segundo lugar, proporcionaremos uma visão global de todas as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar, que serão devidamente analisadas e refletidas. Para tal, recorreremos a documentos norteadores como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB). As sequências didáticas e as avaliações realizadas após cada semana de intervenção, documentos da nossa autoria que apoiaram o estágio, proporcionarão uma análise e reflexão mais fiel à realidade.

Após a apresentação geral das atividades, incidiremos a nossa atenção no tema que decidimos aprofundar neste Relatório de Estágio. Sendo assim, recorreremos a um sistema de categorização que nos permitirá aprofundar a temática em causa. Para cada subcategoria convocaremos uma série de atividades, que serão igualmente alvo de reflexão e análise, não só recorrendo aos documentos anteriormente referidos, como recordando autores da especialidade para argumentar algumas situações de estágio.

De modo a complementar a temática deste presente trabalho, no final de cada uma das categorias partilharemos a opinião de alguns Educadores relativamente às imagens utilizadas como recursos pedagógicos nas suas rotinas diárias e às imagens produzidas pelas crianças em contextos de Expressão Plástica.

2. Práticas Educativas em contexto da Educação Pré-Escolar

2.1. Características dos contextos de intervenção

2.1.1. O meio

A escola onde decorreu o estágio pedagógico na Educação Pré-Escolar foi a *Escola Paleta de Cores*. Esta estava inserida numa zona considerada urbana do concelho de Ponta Delgada, mais especificamente na costa sul da ilha de São Miguel. Nas redondezas da instituição existiam vários jardins, igrejas e pequenos pontos de comércio, que embora pudessem ter facilitado a

nossa ação educativa durante o decorrer do estágio, acabaram por não ser devidamente explorada por falta de oportunidade.

A população local, em termos gerais, tinha profissões ligadas aos setores secundário e terciário. A maioria das famílias padeciam de carências económicas, pois era visível um grande número de desemprego e um crescente número de famílias monoparentais.

2.1.2. A escola

No que diz respeito à escola, do nosso ponto de vista, esta reunia boas condições físicas, boa gestão do espaço e do tempo, de modo a garantir o bem-estar das crianças e proporcionar ambientes favoráveis a novas aprendizagens.

Em relação à estrutura física, a instituição dispunha de um recreio amplo, com um campo de futebol, um parque infantil e alguns espaços verdes. No seu interior existia um espaço polivalente, que também tinha função de ginásio reservado para atividades de Educação Físico-Motora, com materiais e equipamentos disponíveis na arrecadação.

Quanto às salas, estas estavam distribuídas de forma funcional, uma vez que as cinco salas da Educação Pré-Escolar estavam dispostas no bloco mais próximo do refeitório, garantindo assim um maior controlo e conforto destas crianças. Neste bloco em particular, as várias salas deste nível de ensino beneficiavam de placares exteriores à sala para afixar trabalhos, que poderiam ou não estar relacionados com a época. Para além das várias salas da Educação Pré-Escolar, com diferentes faixas etárias, é de salientar a preocupação que existia na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estes, por sua vez, apesar de serem incluídos nestes grupos de crianças, também beneficiavam de um apoio especializado, fora da sala, por forma a melhorar nas suas aprendizagens.

2.1.3. A sala de atividades

Relativamente à sala de atividades onde decorreu o estágio, esta tinha de área cerca de 42 m^2 . O mobiliário estava em bom estado de conservação. Existia grande diversidade de materiais e reuniam-se condições favoráveis para se desenvolver atividades de Expressão Plástica. Por forma a elucidarmos o leitor desta realidade, apresentaremos, de seguida, a planta da sala de atividades que ilustra de forma sucinta a organização da mesma.

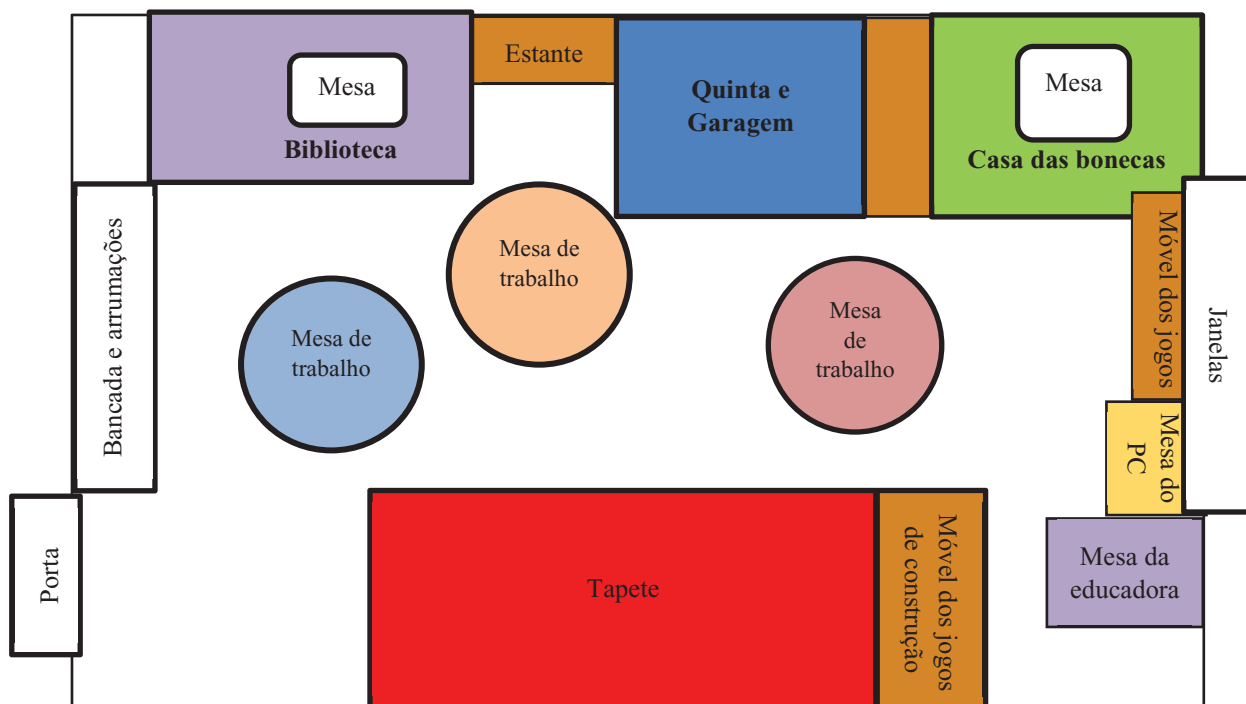


Figura 2 - Planta da sala de atividades

Como poderemos constatar na figura 2, o espaço da sala estava dividido por áreas temáticas das quais destacamos, a biblioteca, a garagem, a casa das bonecas e a zona dos jogos, que eram destinadas ao tempo de atividade livre que decorria pelo menos duas vezes ao dia. Junto à porta situava-se o tapete, no qual se realizava o acolhimento, algumas atividades estruturadas e, nos tempos de atividade livre, brincadeiras de construção com blocos. Na zona central da sala existiam 3 mesas adaptas ao tamanho das crianças que se destinavam, ora à realização de atividades estruturadas, ora a atividades livres. Nesta última, havia sempre uma mesa reservada à modelagem com plasticina, outra destinava-se à realização de desenhos e a restante servia de apoio aos jogos. Para além destes espaços, existia um computador que foi um equipamento importante para dinamização de algumas das nossas atividades, como a visualização de vídeos e a audição de diversos sons. Outro espaço muito útil no desenvolvimento de atividades de Expressão Plástica e atividades relacionadas com o quotidiano (culinária e agricultura) foi a bancada que se encontrava numa das laterais da sala. Para além de constituir um local de arrumações, também continha um ponto de água, evitando que as crianças se deslocassem ao WC, sempre que necessitavam de lavar as mãos.

No que concerne ao meio envolvente da sala, existiam nas paredes dois placares grandes para fixar os trabalhos das crianças e no restante espaço havia a possibilidade de se colocar outros estímulos visuais, como cartazes e imagens.

Na imagem que se segue, procuramos ilustrar a realidade que acabamos de descrever. Fazemo-lo ainda com o objetivo de elucidar o leitor sobre as alterações que introduzimos na sala que a tornou mais rica em recursos visuais, sempre adaptados às idades das crianças (ver Figura 3).

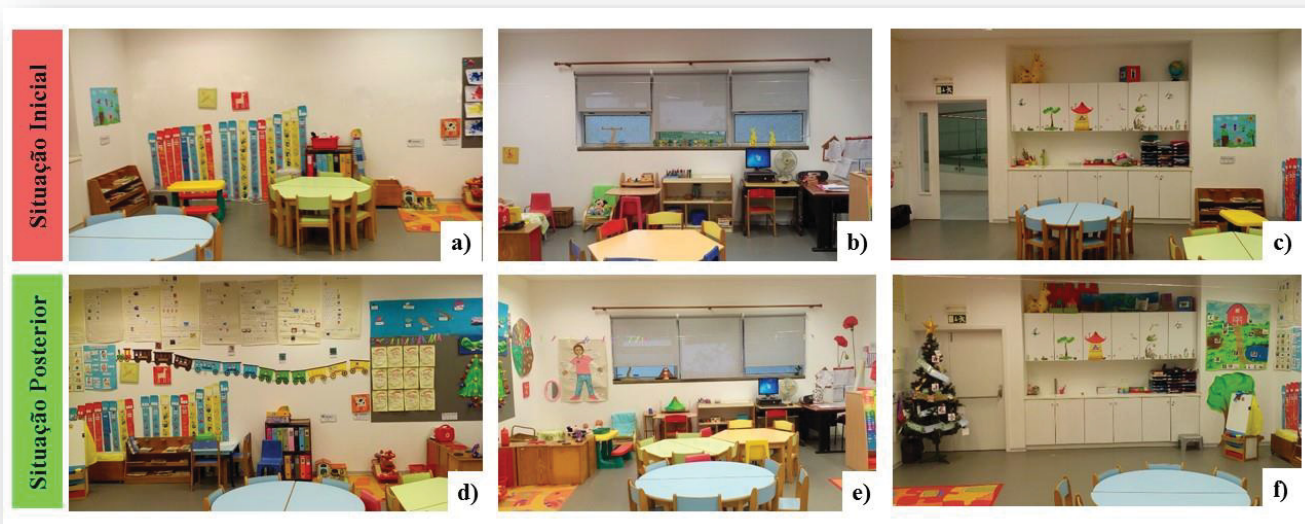


Figura 3 – Sala de atividades

a) b) c) Sala de atividades no início do estágio; d) e) f) Sala de atividades no fim do estágio.

Ao introduzirmos as mudanças que a figura deixa revelar, estamos conscientes de que, tal como refere Moderno (1992), “na prática pedagógica é, portanto, indispensável que o ensino parta do visual e que a imagem seja adaptada ao nível de abstracção desse ensino” (p. 142). Neste sentido, ao longo do estágio desenvolvemos várias atividades que necessitavam de cartazes, tabelas, imagens e cenários. Há medida que os mesmos eram explorados, afixávamo-los nas paredes da sala, servindo os mesmos de estímulo para as crianças, bem como de ponto de referência para estabelecer a ligação com outros conteúdos a explorar.

2.1.4. O grupo de crianças

Em relação ao grupo, este era constituído por 18 crianças, das quais 14 destas tinham 3 anos de idade (sendo 8 do sexo masculino e 6 do sexo feminino), e 4 tinham 6 anos de idades (2 meninos e 2 meninas). Duas das crianças de 6 anos eram portadoras de NEE: o Filipe era portador de autismo e a Nicole de mutismo seletivo. Por esta razão estas duas crianças beneficiavam de um apoio especializado durante algumas horas do dia. Neste sentido, com um grupo tão heterogéneo, a inclusão e a diferenciação pedagógica estiveram sempre presentes ao

longo do nosso estágio, na certeza de que “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11).

2.1.4.1. Caraterísticas gerais

A maioria das crianças de 3 anos estavam pela primeira vez num estabelecimento de ensino. Apenas 3 destas crianças estiveram anteriormente numa creche, como era o caso do Daniel, do João e do Hugo. Neste sentido, sabendo que a maioria das crianças vivia em famílias desestruturadas, compreendemos alguns dos comportamentos desadequados revelados por algumas delas em contexto de sala. Sendo assim, tínhamos crianças com falta de regras, que apresentavam pouca autonomia nas tarefas que realizavam, tinham dificuldades em relacionar-se, revelavam comportamentos agressivos e demonstravam dificuldades em expressar-se oralmente.

Neste sentido, as regras da sala, que foram ilustradas por imagens, eram diariamente lembradas e discutidas de modo a que se evitassem comportamentos agressivos e discussões. A autonomia e a relação com os outros foi progredindo gradualmente, pois desenvolveu-se diversas atividades em pequeno grupo, no sentido de apoiar as crianças com mais dificuldades e de promover a entreajuda através de pequenos jogos lúdicos e atividades plásticas que promoviam a partilha.

Outro aspeto que necessitava de ser desenvolvido relacionava-se com a expressão oral. Sendo assim, os momentos de conversa tornaram-se uma prioridade, visto que conversar com as crianças nesta fase é muito importante, pois, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), estas estão numa etapa de aquisição da língua da sua comunidade, sendo, portanto, “as trocas conversacionais (...) determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (p. 24). Nesta mesma linha, o recurso a imagens e a histórias infantis, seja através da sua leitura, ou através da exploração de ilustrações ou pequenas dramatizações, tornaram-se fundamentais uma vez que captavam a atenção das crianças e, em simultâneo, funcionavam como “uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças” (Marques, 1990, p. 34). Também era uma estratégia que estimulava o diálogo e a expressão oral pois, tal como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o “envolvimento das crianças em interacções verbais gera oportunidades que implementam de uma forma eficaz as competências comunicativas do jovem falante, cabendo ao adulto um papel preponderante e modelar” (p. 31). Deste modo, verificou-se um maior espírito de participação e uma evolução significativa ao

nível da oralidade, com especial relevância para o André e para a Olívia, que inicialmente só pronunciavam a sílaba tónica das palavras.

Tendo em conta os fatores evidenciados nesta caracterização e privilegiando o desenho como “uma das actividades gráficas através da qual comunicamos os nossos pensamentos, conhecimentos e sentimentos” (Salavisa & Telmo, 1995, p. 18), entendemos aprofundar nesta parte do nosso trabalho a caracterização e análise das produções gráficas deste grupo de crianças, uma vez que esta é uma “actividade natural na criança e necessária ao seu crescimento” (Almeida, Santos & Santos, 1971, p. 24). É o que nos propomos fazer no ponto que se segue.

2.1.4.2. Desenvolvimento gráfico do grupo de crianças

Numa fase inicial, com base numa sucessão de desenhos de cada criança e seguindo os estágios de desenvolvimento gráfico definidos por Víktor Lowenfeld, concluiu-se que todas as crianças de 3 anos de idade se encontravam na fase da garatuja e as crianças de 6 anos estavam na fase esquemática, à exceção do Filipe.

Das 14 crianças que estavam na fase da garatuja, 6 realizavam desenhos com fortes características da fase da garatuja desordenada (caso do André, do Daniel, do Bernardo, da Carolina, da Olívia e do Carlos) e pegavam no material de desenho com a palma da mão fechando-a em torno do mesmo. Com base na figura que se segue conseguimos detetar diferenças significativa entre as produções realizadas em fases diferentes do nosso estágio (ver Figura 4).



Figura 4 – Evolução da fase da garatuja em algumas das crianças de 3 anos.

No espaço de cerca de 3 meses, as diferenças dos desenhos de cada criança são claramente visíveis, notando-se que os riscos em forma de V deram lugar às linhas curvas e formas quase fechadas. Verificou-se que, após a prática regular do desenho, as crianças treinaram a rotação do pulso e descobriram outras formas de segurar o lápis, o que lhes permitiu ter um maior controlo e desenhar com mais facilidade outras formas, evoluindo assim para a fase da garatuja controlada.

As restantes crianças de 3 anos (Eva, João, Leonardo, Paulo, Isabel, Hugo, Raquel e Sofia), numa situação inicial, tal como ilustra a figura 5, já manifestavam alguma intencionalidade, desenhando sobretudo formas circulares quase fechadas, marcas características do estágio da garatuja ordenada. Nestes casos, na maioria das vezes agarravam no lápis com a ponta dos dedos virados para o papel, o que demonstrava, desde logo, que a forma de pegar no lápis condicionava os movimentos e a precisão no traço no ato de desenhar.



Figura 5 – Transição entre a garatuja controlada e outras fases do desenvolvimento gráfico, em algumas das crianças de 3 anos.

Como poderemos constatar na figura 5, é evidente a evolução gráfica de algumas crianças. No entanto, tal situação não se verificou com todas elas. Neste contexto em particular registamos casos do Leonardo, do Paulo e da Isabel que continuavam, sobretudo, a desenhar formas fechadas. Em relação à Eva e ao João, de facto, o desenho representado na figura 5 referente à situação posterior já demonstra um esquema de uma figura humana, tal como Telmo (1994) a descreve com bolas que representam a cabeça e riscos que indicam os membros. Sendo assim, apesar de esta ser uma característica do estágio pré-esquemático, entendemos que estas

crianças ainda se encontravam na etapa da garatuja identificada, pois a situação ilustrada apenas se repetiu uma vez na sucessão de desenhos analisados de cada criança. Vinculamos que provavelmente estavam numa fase de transição para o estágio pré-esquemático.

Deste grupo de crianças, o Hugo, a Raquel e a Sofia foram as que registaram grandes evoluções. No caso da Sofia, tal como nos desenhos da Eva e do João, ambos efetuavam uma típica figura humana característica para as suas idades, mas a Sofia de uma forma mais pormenorizada e constata na sucessão dos seus desenhos. É por esta razão que definimos que esta criança se encontrava no estágio pré-esquemático, tal como o Hugo e a Raquel. Nestes últimos dois casos, embora tivessem desenhado elementos diferentes e apresentassem uma maior precisão do traço, diferente das características dos desenhos da Sofia, que também se encontra no mesmo estágio, realçamos que já demonstram a necessidade de “estabelecer uma relação ‘verdadeira’” (Lowenfeld, 1977, p. 107), pois “começam a vincular seus pensamentos como o mundo exterior e a desenhar e a pintar pessoas e coisas” (Lowenfeld, 1977, p. 111).

Relativamente às crianças de 6 anos (Gustavo, Mariana e Nicole), estas possuíam um controlo do lápis muito superior às restantes crianças. Tinham uma maior precisão nos traços que executavam, reunindo condições para se enquadrarem no estágio esquemático, apesar de ainda evidenciarem algumas características do estágio anterior, como é o caso do egocentrismo. Neste grupo de crianças, o Filipe, menino portador de autismo, apresentava um desenvolvimento com características diferentes das dos colegas, revelando fortes características da fase da garatuja desordenada.

Na figura que se segue, ilustramos as principais tendências dos desenhos das crianças desta idade (ver Figura 6).

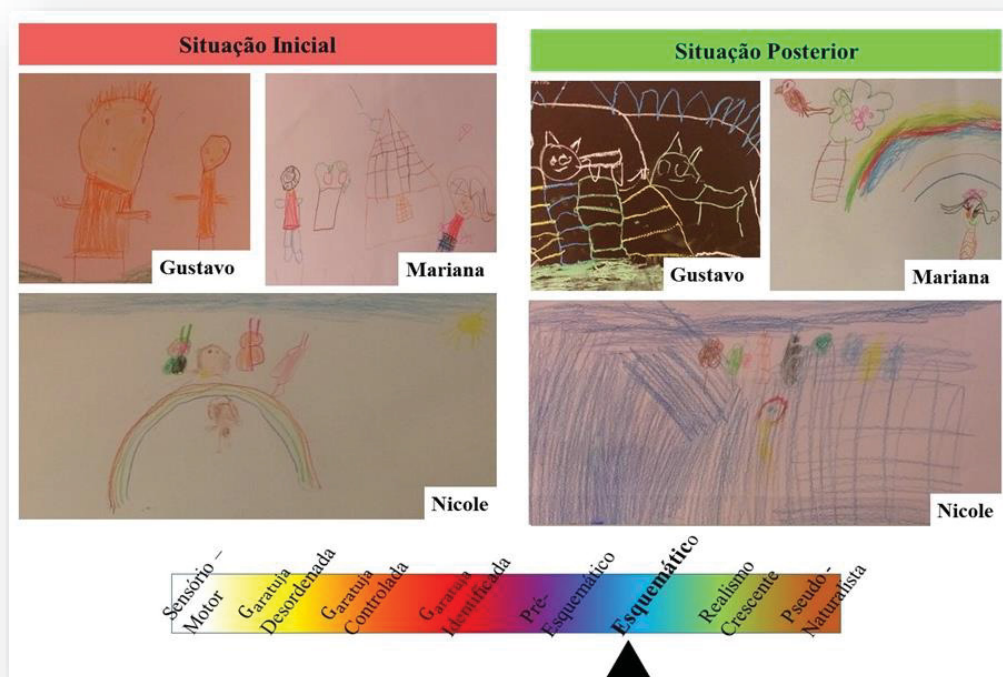


Figura 6 - Evolução dos desenhos das crianças de 6 anos de idades.

Como nos é dado perceber na figura anterior, os desenhos de cada criança ilustram características da mesma ordem, pois o estágio esquemático caracteriza-se pela repetição do “mesmo esquema para representar um determinado objeto” (Telmo, 1994, p. 18), tal como acontece na figura humana em ambos os desenhos e no caso particular da Nicole, na representação das borboletas. Constatámos também que as “características diferenciadoras” também estão presentes, uma vez que em ambos os casos identificamos com facilidade o género da figura humana através dos pormenores do cabelo e do vestuário. Em suma, neste grupo restrito de crianças não se registaram evoluções significativas, pois estão num estágio, mais prolongado no tempo, que se caracteriza pelo melhoramento dos acabamentos e detalhes das suas produções gráficas.

No decorrer desta análise existiu um caso em particular, o da Nicole, que despertou a nossa atenção. Sendo assim, convocamos os estudos de Bédard (2000) e de Lowenfeld (1977) que nos ajudaram a entender “o estado de alma e de espírito” que esta criança transpunha para o papel sem se dar conta (Bédard, 2000, p. 7). Na figura que se segue, partilhamos com o leitor uma sequência de desenhos desta menina que foram alvo da nossa análise mais detalhada (ver Figura 7).

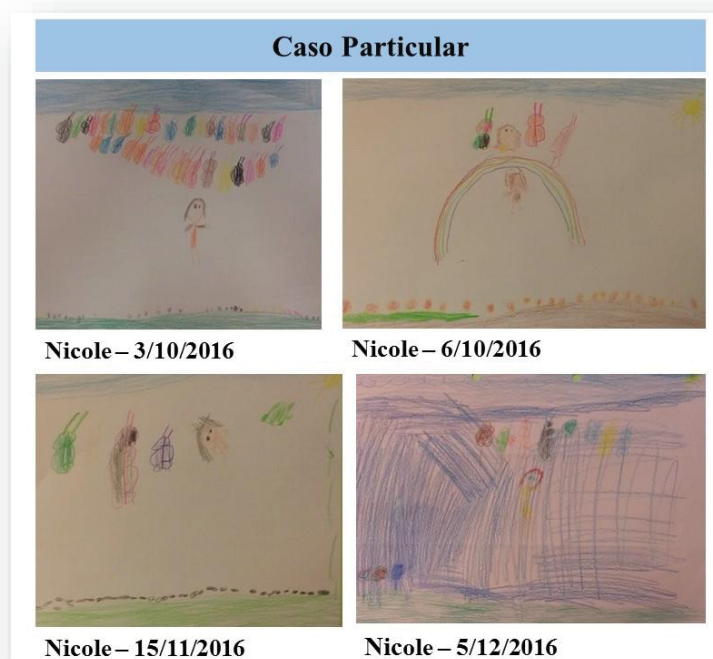


Figura 7 - Caso particular de uma sequência de desenhos da Nicole.

Ao longo do estágio apercebemo-nos que esta criança desenhava consecutivamente o mesmo género de desenhos (consultar Figura 7). Segundo a literatura da especialidade, o facto de uma criança desenharmos os mesmos motivos não significa falta de imaginação. Bédard (2000) reflete que tal situação acontece para manter “o estado de alma vivido na altura” ou para nos comunicar aquilo que a incomoda (p. 7). Lowenfeld (1977) vai mais além e refere que esta repetição gera segurança, pois “não precisará enfrentar novas situações cada vez que for desenharmos, e isto constituiu uma espécie de ‘fuga’, à qual recorre sempre que não consegue enfrentar uma realidade” (p. 80). Sendo assim, o tema repetir-se-á independentemente da forma como o exprime, uma vez que “a criança está presa ao conteúdo psicológico desse tema, pelo que não poderá representar outra coisa enquanto não resolver esse conteúdo psicológico que constituiu o seu problema” (Gonçalves, 1991, p. 10).

Também podemos notar que a criança, tendencialmente, desenhava os elementos que compunham o seu desenho a uma escala reduzida, o que para Lowenfeld (1977) pondera ser um sinal de “incerteza ou falta de confiança nela própria” (p. 152) e que para Bédard (2000) só demonstra que a criança tem tendência para ser calma e ser reservada na relação com o outro. Relativamente aos elementos figurativos, a presença de flores, elemento constante ao longo dos vários desenhos, demonstra a necessidade que a criança tem de alimentar o ego. Para além disto, esta criança desenha o sol sempre no lado direito da folha o que nos permite interpretar a

perceção que ela tem do seu pai. Outro aspeto que podemos realçar é o facto de o céu ser representado na maioria dos casos com uma faixa fina a azul no limite da folha, a que Bérbard (2000) atribui o significado de necessidade de proteção.

Em suma, com base em situações de observação direta, Nicole realmente era uma menina reservada, calma, tímida e não estabelecia grandes relações com as outras crianças, tal como justificámos em relação aos desenhos de escala reduzida. Para além disto, esta era uma criança portadora de mutismo seletivo incapaz de se expressar verbalmente fora do contexto familiar, daí que a repetição sistemática do mesmo género de desenhos pretende-se mesmo revelar esta situação que para ela poderia constituir um problema.

2.1.5. Caracterização dos Educadores entrevistados

Feita a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a nossa ação educativa, entendemos igualmente relevante caracterizar, também, as 5 Educadoras entrevistadas que integraram o nosso estudo empírico. O principal objetivo destas entrevistas consistiu em perceber as opiniões e perceções das entrevistadas relativamente a duas perspetivas da utilização da imagem, as utilizadas como recursos pedagógicos e as produzidas pelas crianças, nomeadamente em momentos de Expressão Plástica. Sendo assim, os dados em causa serão apresentados após a nossa reflexão sustentada em atividades desenvolvidas em contexto de estágio, na parte final dos nossos dois eixos de análise.

Salientámos que tivemos em conta um conjunto de critérios que determinaram a escolha das nossas entrevistadas, a fim de obtermos uma amostra diversificada, quer em tempo de serviço, quer nas idades do grupo de crianças com que trabalhavam na altura. O quadro que se segue dá-nos conta desta realidade (ver Quadro 2).

Quadro 2 - Caracterização dos contextos de cada Educador entrevistado.

Entrevistados	Anos de serviço	Idades das crianças com que trabalhavam na altura
Sofia (E1)	21	2 e 3 anos
Clara (E2)	30	3, 4, 5 e 6 anos
Diana (E3)	3	4 e 5 anos
Laura (E4)	12	3 anos
Júlia (E5)	3	2 anos

Ao caracterizarmos cada uma das entrevistadas, procurámos saber alguns aspetos referentes à sua formação inicial nas áreas das Expressões Artísticas, bem como as preferências pessoais no contexto destas áreas.

Em conversa com as Educadoras, percebemos que todas consideravam que a sua formação inicial lhes havia fornecido competências profissionais nas várias áreas das Expressões Artísticas. No entanto, percebemos que, em alguns casos, existiram áreas mais exploradas do que outras, o que, segundo as Educadoras, teve reflexos numa melhor ou menor preparação em determinadas áreas. Apesar das Educadoras Clara, Laura e Júlia assumirem que todas as áreas foram exploradas de igual modo na sua formação inicial, Laura revela que teve uma boa preparação em todas, Clara assumiu sentir-se melhor preparada na Expressão Plástica, adiantando ter uma vocação para tal, e Júlia diz ter ficado melhor preparada na Expressão Musical e na Expressão Dramática. Já em relação à Educadora Sofia, na sua formação inicial foram mais exploradas a Expressão Plástica e a Expressão Musical, precisamente aquelas em que considera ter ficado melhor preparada.

Um aspeto curioso que notámos foi o facto de as Educadoras Sofia e Clara terem assumido que se sentem à vontade em todas as áreas das Expressões Artísticas, não nomeando nenhuma em que se sentem pouco à vontade para dinamizar com as suas crianças. A contradizer este cenário, as restantes entrevistadas deram respostas bem diferentes umas das outras. Em relação a Diana, esta admite ter maior à vontade em explorar com as suas crianças momentos de Expressão Plástica, por assumir sentir aptidões para tal e por ter tido uma boa preparação na formação inicial nesta vertente. Para além desta, acrescenta a Expressão Musical, por ter frequentado o conservatório anteriormente. Em contrapartida, a mesma realça não ter o à vontade que gostaria para explorar a Expressão Dramática. Laura também assume ter um maior à vontade para dinamizar situações de Expressão Plástica, sendo mesmo a Expressão Musical aquela em que se sente menos confiante. Em situação contrária a Laura, temos Júlia, que revela gostar de explorar a Expressão Musical, assumindo mesmo que em tempos era a Expressão Plástica aquela em que se sentia menos à vontade, realçando que este constrangimento foi atenuado ao longo do seu percurso de formação inicial.

Em suma, no que se reflete a aspetos de natureza prática, todas as Educadoras adiantaram que os seus gostos pessoais não interferiam nas suas dinâmicas, pois faziam os possíveis para explorar todas as vertentes das Expressões Artísticas de igual modo.

2.2. A Ação Educativa no contexto da Educação Pré-Escolar

Nesta fase do trabalho apresentaremos um panorama geral das atividades desenvolvidas ao longo do estágio na Educação Pré-Escolar. A partir da seguinte tabela, que convoca todas as atividades planificadas e implementadas ao longo das cinco intervenções, bem como as

áreas/domínios/subdomínios explorados, será efetuada uma análise generalizada de como decorreu todo este processo (ver Quadro 3).

Quadro 3 - Tabela síntese das atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar.

Atividades				Áreas/ Domínios / Subdomínios								
Intervenções	Data	Número	Funções da imagem	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Motora	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Conhecimento do Mundo	Formação Pessoal e Social	
1.ª Intervenção	3 de outubro	A1										
		A2	NAR									
		A3										
		A4										
	4 de outubro	A5	LUD									
		A6										
		A7										
		A8										
2.ª Intervenção	17 de outubro	A9	NAR									
		A10										
		A11	ILU									
		A12	ILU									
	18 de outubro	A13	NAR									
		A14	DES									
	19 de outubro	A15	NAR									
		A16										
		A17										
		A18										
3.ª Intervenção	7 de novembro	A19	NAR									
		A20										
		A21	LUD									
		A22										
	8 de novembro	A23	NAR									
		A24										
		A25										
	9 de novembro	A26	NAR									
		A27										
		A28	DES									
	10 de novembro	A29	NAR									
		A30	LUD									
		A31										
		A32										
11 de novembro	A33	DES										
	A34											
14 de novembro	A35	LUD										
	A36											
	A37	ILU										
	A38	INF										

Para além do mais, optámos por incluir na tabela as mesmas áreas, domínios e subdomínios apresentados pelo OCEPE, uma vez que este foi um dos documentos orientadores para a nossa prática pedagógica. De forma a facilitar a leitura da tabela atribuímos uma cor a cada uma das áreas/domínios/subdomínios, para identificar as que estiveram em foco ou associadas nas atividades dinamizadas. Deste modo, quando a área/domínio/subdomínio esteve em foco utilizou-se um tom mais escuro, quando funcionou como associada a outra área atribuiu-se novamente a mesma cor, mas com uma tonalidade mais clara.

Uma vez que já explicámos como interpretar a tabela da síntese das atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, passamos a apresentar o seu conteúdo, que esclarecerá o que foi explorado em cada uma das nossas intervenções.

A **primeira intervenção** ocorreu nos dias 3 e 4 de outubro e foram desenvolvidas 8 atividades que exploraram a temática das cores. A área de Formação Pessoal e Social foi a que mais vezes ocupou o lugar de área foco, sendo que a Expressão Plástica, na maioria das vezes, estava como associada. Uma vez que o tema central era “as cores”, optámos por explorar o arco-íris, recorrendo a estratégias tais como: a exploração do quadro de presenças (A1), que foi introduzido pela primeira vez e tinha a particularidade de ter uma cor associada a cada dia da semana; a exploração de um livro infantil (A2) que, a partir das suas ilustrações, que desempenhavam uma função narrativa, deram a conhecer de forma lúdica as várias cores que compõem o arco-íris; a exploração de uma música (A3), que permitiu que as crianças menorizassem algumas das cores deste fenómeno natural; e, para sistematizar, desenvolvemos uma atividade de pintura (A4), em que as mesmas pintaram o seu próprio arco-íris. O domínio da Matemática também teve um papel relevante nesta intervenção, pois trabalhámos com as crianças os conteúdos associados ao peso e à altura. Neste sentido, estes conceitos começaram por ser introduzidos através de um jogo (A5), apelando ao lúdico, pois “ao brincar as crianças vão-se apropriando dos conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 35). Este jogo, que tinha a particularidade de ter um dado em grandes dimensões, em que cada face continha uma imagem de um objeto real, na verdade, explorava a comparação entre dois objetos concretos tendo em conta o seu peso e a sua altura. Na sequência disto, de forma a dar continuidade aos conteúdos explorados, recorreu-se à recolha e tratamento de dados que procuraram identificar as crianças mais altas, as mais baixas, as mais pesadas e as mais leves. Como estratégia, construiu-se um gráfico de barras (A6) em que cada criança tinha uma barra com a sua altura, criando assim um ambiente favorável para as mesmas problematizarem, organizarem e tratarem dados, havendo um espírito de equipa que as conduzia

às respostas que procuravam. Para além do mais, procurou-se dar a perceber às crianças a funcionalidade prática da utilização de um gráfico de barras e o modo como a informação que nele contém está organizada. Embora não pareça, as cores estiveram sempre presentes nestas últimas atividades, pois tínhamos barras de três cores que permitiram explorar exercícios complementares, em que muitas vezes o critério que vigorava era o da cor.

Na **segunda intervenção**, que foi composta por 3 dias, 17, 18 e 19 de outubro, foram dinamizadas atividades no âmbito das “Quatro estações do ano”. Nesta intervenção, tal como podemos verificar na tabela, acabou por haver diversidade tanto nas áreas/domínios/subdomínios foco como nas áreas/domínios/subdomínios associados. O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita aparecia como foco sempre que se explorava uma história de um livro infantil, que acabava por servir de ponto de partida para as próximas atividades (A9, A13 e A15). Neste domínio, destacamos uma das atividades que surgiu associada ao domínio da Matemática, em que a história era contada por um fantoche (A13) e tinha um carácter interativo, pois apelava à participação das crianças para colher e contar os produtos agrícolas presentes na quinta. Ainda conjugando estes dois domínios, mas agora desempenhando o papel de associados, numa atividade em que o foco era a Expressão Plástica, surgiu um momento mais complexo que consistia em confeccionar massa de modelar (A14). Para a sua execução foi necessário ler, interpretar e identificar as instruções fornecidas pela receita, que tinha a particularidade de conter texto e a substituir determinadas palavras imagens com função descodificadora, que auxiliaram as crianças no decorrer da confeção da massa. Esta estratégia acabou por aproximar as crianças ao código escrito e também permitiu o contacto com outro tipo de texto, neste caso não literário, que até então não tinha sido explorado. No que diz respeito à Matemática, esta esteve presente sempre que se analisava o instrumento de medida a utilizar e a quantidade necessária de cada ingrediente, redigida na receita. Em relação à segunda parte desta atividade, a modelagem permitiu proporcionar às crianças “uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas” (Sousa, 2003b, p. 255), constatando-se um tal envolvimento na atividade que muito contribuiu para o sucesso da mesma. Para além desta técnica de Expressão Plástica, nesta intervenção procurou-se explorar outras como o decalque (A16), a estampagem (A17) e a colagem (A18), com o objetivo de alargar o leque de experiências das crianças, no sentido destas, mais tarde, poderem exprimir-se escolhendo “o material e a técnica que melhor se [adaptavam] à sua expressão pessoal” (Gonçalves, 1991, p. 13).

Nesta intervenção, a imagem possuiu um papel relevante, não só através das várias explorações de livros infantis como também na receita, mas foi fundamental na abordagem de conceitos mais abstratos como as estações do ano (A12) e os sons (A11). Tal realidade prendeu-se com o facto de esta ser “um grande instrumento de comunicação podendo abordar todo e qualquer assunto de uma forma simples e concreta ou de uma forma complexa e misteriosa” (Ferreira, 2015, p. 68). Neste contexto particular, as imagens desempenhavam uma função descritiva fundamental para caracterizar o conteúdo explorado.

Relativamente à **terceira intervenção**, que ocorreu nos dias 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15 e 16 de novembro, foi sem dúvida a intervenção mais longa e por esta razão explorou-se de forma articulada 3 temas, “a família”, “o São Martinho” e “a quinta”. Em relação ao primeiro tema, “a família”, o foco incidiu na área de Formação Pessoal e Social e no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, sendo muitas vezes convocado o subdomínio da Expressão Plástica. No contexto desta temática, para além da habitual exploração de histórias infantis, que segundo Marques (1997) contribuiu “para o desenvolvimento da linguagem das crianças e para a compreensão do mundo físico e social” (p. 33), explorámos: a árvore genealógica (A20), através do desenho; os elementos da família que residem com a criança, recorrendo à colagem e à pintura (A22); a zona de residência da família da criança com a dinamização de um jogo (A25); e famílias de outras etnias, recorrendo à construção de fantoches de vara (A27). Destas atividades, a mais inovadora foi, sem dúvida, o jogo, pois tentou-se recriar no chão da sala um mapa esquemático onde estavam representadas todas as freguesias onde residiam as crianças do grupo. As freguesias, representadas em forma de círculo e por cores, foram posicionadas de forma estratégica consoante a distância das mesmas em relação à escola. Durante as deslocções das crianças às suas respetivas freguesias de residência, cooperaram conhecimentos de Formação Pessoal e Social e, simultaneamente, de Matemática, nomeadamente, as relações de distância (mais perto, mais longe) e contagem. Deste modo, criou-se um ambiente favorável à “compreensão das relações entre diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento, e depois numa perspetiva mais abstrata, que inclui a representação e interpretação de mapas simples” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp. 82 -83).

Para a temática do “São Martinho”, o foco das atividades incidiu nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática, no subdomínio da Expressão Plástica e no subdomínio da Música, estando ainda associada a área de Formação Pessoal e Social. Para além da exploração da lenda de São Martinho (A33), à semelhança da estratégia seguida na exploração das receitas, decidimos combinar com o texto o pictórico e demos relevância às

contagens, relativamente ao domínio da Matemática. Através de uma simples atividade de “apanhar castanhas” (A30), que estavam numa das árvores da sala, sentiu-se o entusiasmo das crianças que, de uma forma lúdica, eram levadas a descobrir o sentido do número. Neste sentido, recorreremos a uma abordagem do concreto, passando pelo pictórico e depois para o abstrato, uma vez que “o faseamento cuidado no caminho do concreto ao abstrato é muito importante, sendo que, naturalmente, no pré-escolar o carácter concreto domina largamente o teor das atividades” (Santos & Teixeira, 2014, p. 19). Destacamos ainda, no subdomínio da Expressão Plástica a utilização de material reciclado, para fazer o cartucho onde foram colocadas as castanhas, material que até ao momento não tinha sido introduzido (A32 e A34). Com este gesto quisemos demonstrar como podemos dar “novas funcionalidades e significados [aos objetos], o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 53) e que esta pode constituir mais uma forma de expressão para a mesma.

Na exploração do tema “a quinta”, em primeiro lugar explorámos os animais domésticos, depois os animais da quinta e, por último, a agricultura. Como áreas/domínios/subdomínios foco, tivemos o Conhecimento do Mundo, a Expressão Plástica e a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e como associado ao subdomínio da Música e a área de Formação Pessoal e Social. Uma vez que as imagens são um excelente recurso pedagógico (Calado, 1994), optámos por explorar tanto os animais domésticos como os animais da quinta recorrendo a elas. Para contextualizar estas imagens, recorreremos a um cenário de uma quinta (A37) e a uma tabela de dupla entrada (A38), na qual explorámos o animal, a sua alimentação e a matéria-prima que produzia. Posteriormente, envolvemos as crianças numa atividade de agricultura procedendo à realização de uma experiência com grãos de feijão e milho (A39), na qual foram utilizados vasos em que alguns fatores foram manipulados. Deste modo, proporcionámos o contacto direto com o crescimento de uma planta, pois, tal como refere Zabalza (1998), é através do contacto visual que as crianças constroem o seu conhecimento, e “nas crianças o olhar e o saber olhar está fortemente ligado à forma como elas aprendem a observar e a ver. São dois processos que se desenvolvem conjuntamente: quanto mais se observa, mais se aprende a observar e vice-versa” (Zabalza, 1998, p. 129).

Continuando com a abordagem de atividades quotidianas, ao longo desta intervenção dinamizámos dois momentos de culinária (A28 e A40) em que as receitas voltaram a acompanhar-se com texto e imagens, que tiveram o objetivo de, mais uma vez, “facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações

reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 69). Terminámos a nossa terceira intervenção com uma atividade de pintura livre (A41), na qual facultámos diversos materiais e um suporte grande. O nosso principal objetivo consistiu em proporcionar um momento diferente de expressão, porque acreditamos que através da pintura livre a criança pode “formular o que não pode ser dito verbalmente” (Stern, s/d, p. 14), e assim viver “uma infância livre e feliz.” (Stern, s/d, p. 39).

A **quarta intervenção** foi desenvolvida nos dias 28, 29 e 30 de novembro e 2 de dezembro e contou com a exploração dos temas “as profissões”, nomeadamente o agricultor e o cientista, e “a formação das ilhas”. As áreas/domínios/subdomínios foco incidiram, na maioria das vezes, na área do Conhecimento do Mundo, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e por vezes no domínio da Matemática e no subdomínio da Expressão Plástica. É de salientar que em muitos dos casos quando a área foco não era o Conhecimento do Mundo este aparecia como área associada. Para abordar o primeiro tema, recorremos à estratégia habitual da exploração de histórias de livros infantis que serviram como ponto de partida para as atividades seguintes (A44). Recuperou-se a experiência do grão de feijão e do grão de milho iniciadas na última intervenção (A45). Para tal, como tínhamos registado as opiniões das crianças em relação a algumas situações de experiências realizadas, confrontámo-las com os factos reais. Tal como refere Martins *et al* (2009), as crianças por vezes formulam ideias erradas sobre o mundo que as rodeiam e para contradizê-las devemos partir destas conceções prévias desafiando-as a “tomarem consciência dessas ideias, confrontando-as com outras, num processo conducente à sua (des)construção” (Martins *et al*, 2009, p. 12). Neste sentido, optou-se por estratégias que integrassem os conhecimentos prévios das crianças e apelassem à observação, como é o caso da germinação de um grão, que à partida constituem “experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 93). Seguindo esta mesma linha, dinamizámos outras experiências em atividades seguintes, que exploravam reações químicas de diferente natureza, como por exemplo, o fermento, o bicarbonato de sódio e outras substâncias (A47, A48 e A49). Todas as experiências tiveram como objetivo “fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 89) e estimular a curiosidade das mesmas para acontecimentos que ocorrem no seu meio envolvente.

Em relação ao tema “a formação das ilhas”, recorreu-se a recursos, tais como maquetes, visionamento de vídeos, imagens e mapas. As representações tanto a 2 dimensões como a 3

dimensões foram essenciais para a abordagem da temática, sendo que as maquetas tiveram um papel relevante para a aquisição e perceção de determinados conceitos, tais como, a “forma cónica”, a “câmara magmática”, a “chaminé vulcânica” e a “cratera”, no caso do vulcão e “alto-relevo”, “zonas montanhosas”, “zonas próximas do mar” e “zonas afastadas do mar”, em relação à exploração da ilha de São Miguel. Destaca-se ainda, no subdomínio da Expressão Plástica, a introdução de construções em 3 dimensões e novamente a utilização de material reciclado para fazer a maquete de um vulcão (A51). Após explorarmos o conceito de vulcão e o conceito de ilha, terminámos a nossa intervenção a explorar o mapa do arquipélago dos Açores através de um jogo (A55). À semelhança do que aconteceu no jogo que se desenvolveu na terceira intervenção (A25), no chão da sala estava representado o mapa do arquipélago, com as suas nove ilhas e respetivas cores. As crianças através do lançamento de um dado viajavam pelas ilhas conhecendo o nome de cada uma delas. Este jogo foi inspirado nos apontamentos de Barata (1979) que defende que “a curiosidade suscitada pelo jogo conduz a criança a etapas superiores, como o do conhecimento científico” (p. 37).

Na **quinta e última intervenção**, que ocorreu nos dias 5, 6, 7, 12, 13 e 14 de dezembro, explorou-se essencialmente a temática do “Natal”. As áreas foco incidiram, tanto no subdomínio da Expressão Plástica como no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e as áreas associadas foram a área de Formação Pessoal e Social e o domínio da Matemática. Para dar continuidade ao tema da semana anterior – “as profissões” – optámos por abordar a profissão de carteiro e relacioná-la com a quadra natalícia. Neste sentido, utilizámos recursos disponíveis no nosso dia-a-dia, como cartas, postais e encomendas, como também recorremos a recursos locais, como foi o caso da visita ao marco de correio que existia nas proximidades da escola (A56). A partir de então, como é hábito por esta altura do ano as crianças construírem presentes alusivos ao Natal para oferecerem às suas famílias, a Expressão Plástica acabou por ocupar um lugar privilegiado nas atividades que se sucederam ao longo da intervenção. Explorámos técnicas do conhecimento das crianças, como por exemplo: desenho, pintura e colagem, que foram utilizados para contruírem postais (A58), registarem os seus desejos de Natal (A57) e elaborarem outros trabalhos alusivos a esta quadra festiva para a decoração da sala de atividades (A60 e A63). Para além dos ensaios da música para a festa de Natal da escola, que não foram contemplados na tabela, explorou-se outras músicas alusivas ao Natal (A64). O domínio da Matemática foi explorado numa atividade de contagem de embrulhos de presentes concretos em que o número do conjunto era associado ao numeral (A65).

Nesta intervenção, destacamos a introdução de um recurso pedagógico (A61) que permitiu formar uma nova área temática na sala de atividades: a área da Expressão Plástica. Este recurso continha dois cavaletes, com respectivos apoios para colocar as tintas, e uma série de gavetas onde estavam disponíveis diversos materiais, como por exemplo: guache sólido e líquido, pincéis, marcadores, lápis de cor, grafites, aguarelas, giz, pastel de óleo, cola, jornais e folhas coloridas. Tal como defendem Almeida, Santos e Santos (1971), as crianças sentem necessidade de se expressarem e “são naturalmente criadoras” e “cabe ao [educador ou] professor animar esta força que a criança traz, facilitar os meios para que ela se exercite e expanda” (p. 25). Neste sentido, este recurso veio proporcionar este ambiente favorável e disponibilizar uma área da qual as crianças pudessem usufruir sempre que necessitassem.

Após a apresentação das atividades desenvolvidas ao longo do estágio da Educação Pré-Escolar, iremos focar a nossa atenção, de seguida, nas atividades que convocaram o tema do nosso Relatório de Estágio: o papel das imagens em contextos pedagógicos. Sendo assim, para que existisse uma análise aprofundada do tema, decidimos formular duas categorias principais, a imagem como recurso pedagógico e as imagens produzidas pelas crianças, que por sua vez subdividem-se em outras subcategorias. Nos pontos que se seguem damos conta desta realidade.

2.2.1. O lugar e o papel das imagens na Educação Pré-Escolar

2.2.1.1. A imagem como recurso pedagógico

A imagem como recurso pedagógico é uma das nossas principais categorias, que dá relevância, acima de tudo, às imagens utilizadas pelos Educadores na sua prática pedagógica, com finalidade de ajudar os alunos no seu processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, recuperando a nossa própria categorização, apresentada na revisão da literatura, adiantamos que na Educação Pré-Escolar conseguimos explorar 5 das 6 funções da imagem, a descodificadora, a descritiva, a informativa, a lúdica e a narrativa. De seguida, serão apresentadas todas as atividades que convocaram cada uma destas funções e ainda faremos uma reflexão do que observámos na nossa prática pedagógica. Para cada uma das funções em causa, será apresentada um quadro síntese com as respetivas atividades e um mosaico ilustrativo das mesmas.

2.2.1.1.1. A imagem e a sua função descodificadora

Quadro 4 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar em que as imagens desempenharam uma função descodificadora.

Função Descodificadora (DES)		Atividades
A14	Confeção de massa de moldar de farinha.	
A28	Confeção de bombons de chocolate.	
A33	Exploração da lenda de São Martinho.	
A40	Confeção de biscoitos.	
A47	Confeção do bolo de caneca.	
A48	Experiência do balão com vinagre e bicarbonato de sódio.	
A49	Confeção de tinta caseira com fermento e a realização de desenhos com relevo com as mesmas tintas.	
A56	Identificação de objetos em fotografia associados à profissão de carteiro e exploração do poema de Natal.	

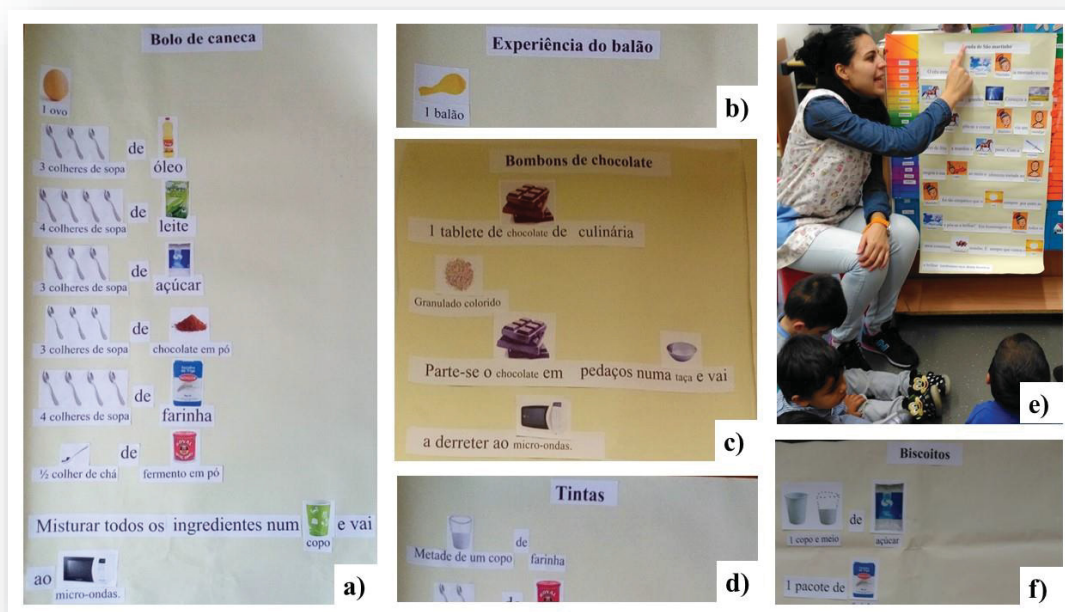


Figura 8 – A imagem e a sua função descodificadora

a) Receita do bolo de caneca (A47); b) Guião da experiência do balão (A48); c) Receita dos bombons de chocolate (A28); d) Receita de tintas caseiras (A49); e) Lenda de São Martinho (A33); f) Receita dos biscoitos (A40).

As atividades que recorreram à utilização de imagens com função descodificadora, neste caso, caracterizavam-se pela utilização de texto e imagens. No que diz respeito às imagens, tal

como ilustra a figura que a cima apresentámos (ver Figura 8) estas apareciam ao longo do texto, substituindo determinadas palavras, configurando assim figuras concretas em grande plano. Das 8 atividades que desenvolvemos neste âmbito (consultar Quadro 4), 6 abordavam textos informativos, como é o caso de receitas e guiões de experiências. Estes textos, independentemente da área central, articulavam sempre dois domínios, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da sua leitura, e o domínio da Matemática quando se identificavam as quantidades e os instrumentos de medida para cada ingrediente. No caso particular das receitas, a estratégia procurou aproximar “a realidade de formação com a realidade quotidiana” no sentido de ajudar a “desbloquear e a motivar” as crianças (Correia, 1995, p. 25), revelando-se estas atividades ricas em aprendizagens, tal como aconselha Marques (1997).

Na sequência disto, a mesma estratégia não se restringiu apenas a textos não literários, podendo-se estender a outros géneros como ilustra o caso da A33 (ver Figura 8 - e)), em que se explorou a lenda de São Martinho.

A imagem em causa, apesar de estar articulada com o texto, desempenha um papel fundamental na descodificação do código escrito. Neste sentido, verificou-se que esta convidava a criança a participar na leitura do texto, possibilitando mais facilmente a descodificação do seu conteúdo. Para além disto, verificou-se que as várias imagens desempenhavam para as crianças pontos de referência que apareciam sequenciados, permitindo situá-las no texto. Como prova disto, após a utilização desta estratégia em várias atividades, constatámos que as crianças revelavam uma autonomia cada vez maior, na descodificação do tipo de texto bem como na leitura do mesmo. Notámos também uma evolução relativamente à leitura das imagens, pois rapidamente as crianças identificavam as palavras representadas nas imagens, bem como compreendiam o conteúdo do texto automaticamente. Também se verificou um facto muito curioso no que diz respeito à leitura. Algumas crianças eram capazes de “ler” pela segunda vez o texto, ora consoante as imagens que surgiam, ora verbalizando determinados excertos que memorizaram durante a primeira leitura. Em suma, esta é a prova de que, tal como defende Calado (1994), a imagem utilizada em contextos educativos como os que foram apresentados, auxilia a compreensão, o processo de aprendizagem da leitura, e ainda ajuda na memorização.

2.2.1.1.2. A imagem e a sua função ilustrativa

Quadro 5 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar em que as imagens desempenharam uma função ilustrativa.

Atividades	
Função Ilustrativa (ILU)	A11 Identificação de sons da natureza e associação à imagem.
	A12 Introdução do quadro de aniversários e associação às estações do ano pela cor e imagem.
	A37 Identificação do nome dos animais e dos alimentos que fazem parte da sua alimentação.
	A42 Identificação das profissões representadas nas imagens e associação dos objetos às respetivas profissões.
	A54 Contagens utilizando imagens de animais e um cenário.

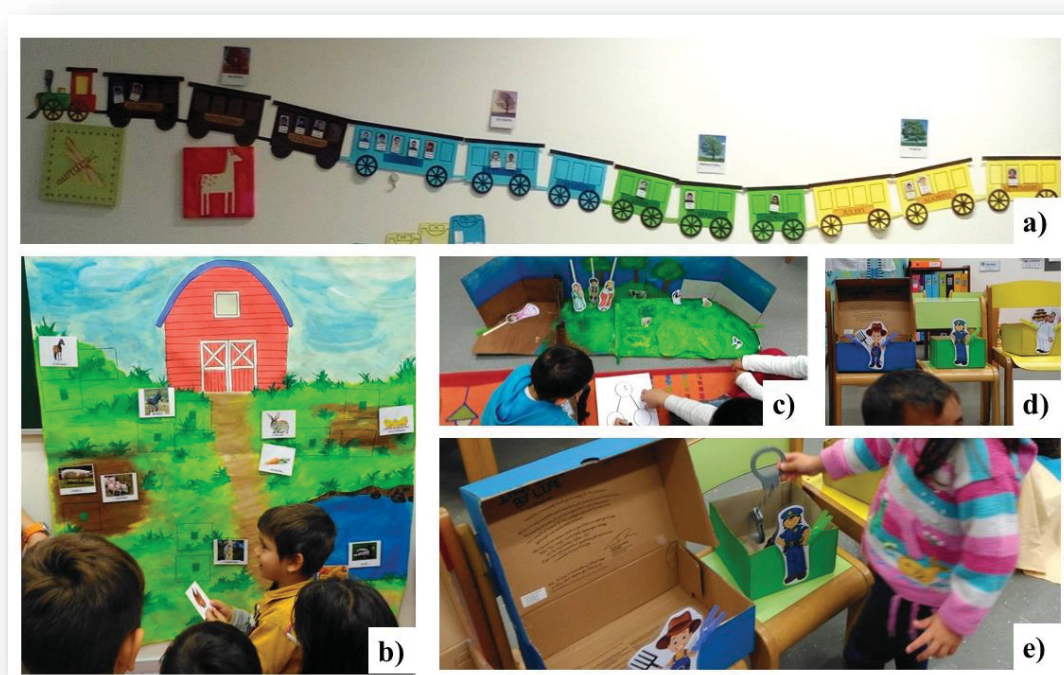


Figura 9 – A imagem e a sua função ilustrativa

a) Quadro de aniversários (A12); b) Exploração dos animais da quinta (A37); c) Contagens (A54); d) e e) Associação de objetos a cada profissão (A42).

Tal como ilustra a figura 9, a função ilustrativa foi convocada para as atividades sempre que recorríamos a imagens que ilustravam ou que compunham um contexto. Esta função diferenciava-se da anterior por não estar associada ao texto escrito e por ilustrar um contexto com os pormenores essenciais para a execução das atividades. As imagens, na sua maioria,

configuravam elementos do meio envolvente, tinham a ver com a temática explorada e, na maioria das vezes, eram fotografias. Tal recurso foi inspirado nos apontamentos de Correia (1995) que defende ser este um “instrumento valioso em formação” (p. 33). É de salientar que se recorreu à estratégia de utilizar imagens impressas em cartões pois as crianças pequenas “apresenta[m] maiores dificuldades na leitura de uma imagem projectada do que na compreensão de uma imagem ‘palpável’ numa folha de papel” (Calado, 1994, p. 76). Neste sentido, as imagens funcionaram como elementos caracterizadores do tema a explorar e como instrumento para estabelecer associações.

Registámos vários casos em que as imagens eram dispostas sobre outros cenários, como ilustra bem a A37 (ver Figura 9 - b)), em que de uma forma lúdica as imagens eram colocadas estrategicamente de modo a contextualizar o tema. Já em relação à A12 era dado um contexto a partir de quatro imagens que configuravam sempre o mesmo elemento em diferentes ocasiões, em que o objetivo consistia em, partir das diferenças identificadas em cada estação do ano, atribuir uma cor com significado a cada uma delas no quadro de aniversários da sala (consultar Figura 9 - a)). Sendo assim, nesta e noutras atividades, para além de explorarem os conteúdos específicos, as imagens não só ilustravam como davam “um aspeto atrativo, estimulante e por vezes lúdico ao recurso didático” (Correia, 1995, p. 33).

De uma forma geral, a utilização das imagens deste modo foi uma estratégia fundamental na Educação Pré-Escolar, uma vez que de uma forma atrativa e lúdica conseguimos abordar conteúdos das mais variadas áreas. Os recursos didáticos e as estratégias de exploração ajudaram a criar um contexto e as imagens tornaram as atividades mais atrativas e tais contextos mais próximos da realidade. A conjugação de todos estes fatores tornou-se fulcral para criar condições propícias a novas aprendizagens a um público maioritariamente constituído por crianças de 3 anos de idade, que revelavam ainda um tempo de atenção muito reduzido. Por estas razões, foi importante criar todo um ambiente capaz de captar a atenção das crianças e, ao mesmo tempo, o recurso a fotografias, permitiu às crianças estabelecerem um contacto direto com a realidade envolvente.

2.2.1.1.3. A imagem e a sua função informativa

Quadro 6 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar em que as imagens desempenharam uma função informativa.

Função Informativa (INF)	Atividades	
	A38	Identificação dos animais, dos alimentos que fazem parte da sua alimentação diária e dos produtos provenientes dos mesmos.
	A45	Recuperação da experiência do feijão e do milho e exploração das partes que constituem uma planta.
	A50	Exploração do interior de um vulcão através de imagens, maquete e visionamento de vídeos.

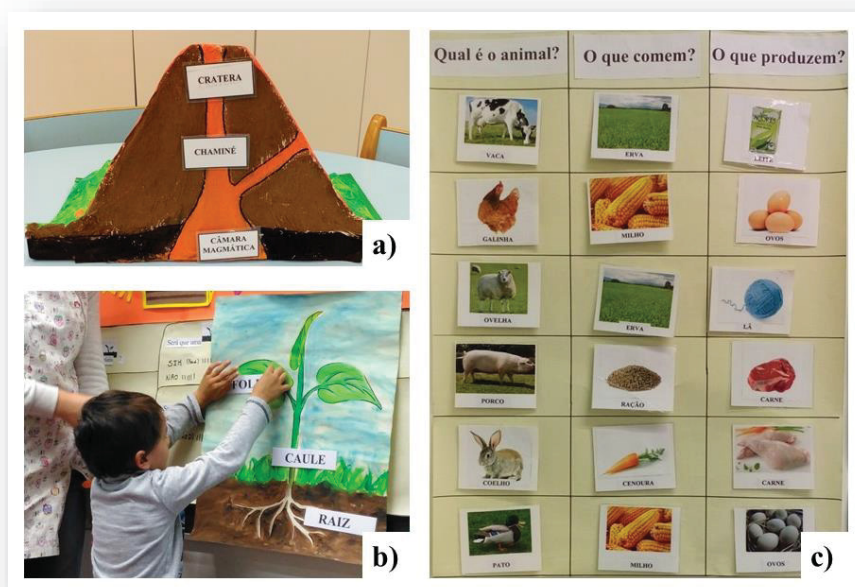


Figura 10 – A imagem e a sua função informativa

a) Modelo do interior de um vulcão (A50); b) Cartaz (A45); c) Tabela síntese (A38).

As atividades desenvolvidas em que as imagens desempenharam uma função informativa foram 3 no seu total (ver Quadro 6). Apesar da função anterior também ser capaz de informar, esta possuía uma linguagem clara e objetiva, sendo desnecessário, em termos visuais, uma representação pormenorizada.

Pela primeira vez surge uma imagem tridimensional na A50 (ver Figura 10 - a)) que em pequena escala permitiu explorar em simultâneo a forma exterior de um vulcão, bem como conhecer o seu interior. De modo a potenciar a atividade, recorreu-se a vídeos e a uma experiência que facilitou a descoberta de como ocorre este fenómeno natural, estratégia baseada

nos contributos de Moderno (1992), que refere que o ensino deve partir do visual explorando recursos adaptados às capacidades das crianças. Portanto, foi por esta razão que decidimos utilizar um modelo tridimensional, visto que a maioria das crianças tinha poucos pontos de referência com os quais pudéssemos estabelecer analogias.

Em relação às restantes atividades, as imagens desempenharam um papel fulcral na síntese de conteúdos. Salientámos o caso da A45 (ver Figura 10 - b)) em que o cartaz utilizado ilustrava as principais partes de uma planta. Algumas crianças revelaram desconhecer a parte da raiz, uma vez que esta, na maior parte das vezes, não é visível por estar submersa na terra (ver Figura 10 - b)).

Em suma, poderemos adiantar que a presença da imagem a desempenhar esta função foi fundamental na compreensão de algumas situações, como existência de raiz ou interior do vulcão. Sem recorrermos a ela, seria bem mais difícil demonstrar e fazer aprender tais conteúdos.

2.2.1.1.4. A imagem e a sua função lúdica

Quadro 7 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar em que as imagens desempenharam uma função lúdica.

Atividades	
Função Lúdica (LUD)	A5
	Jogo do dado de imagens (peso e altura).
	A21
	Construção de puzzles e identificação dos elementos da imagem.
	A30
	Contagens através da apanha das castanhas.
	A35
	Exploração da História “Os meus animais de estimação”.
	A43
	Contagens de produtos agrícolas a partir de um livro interativo.

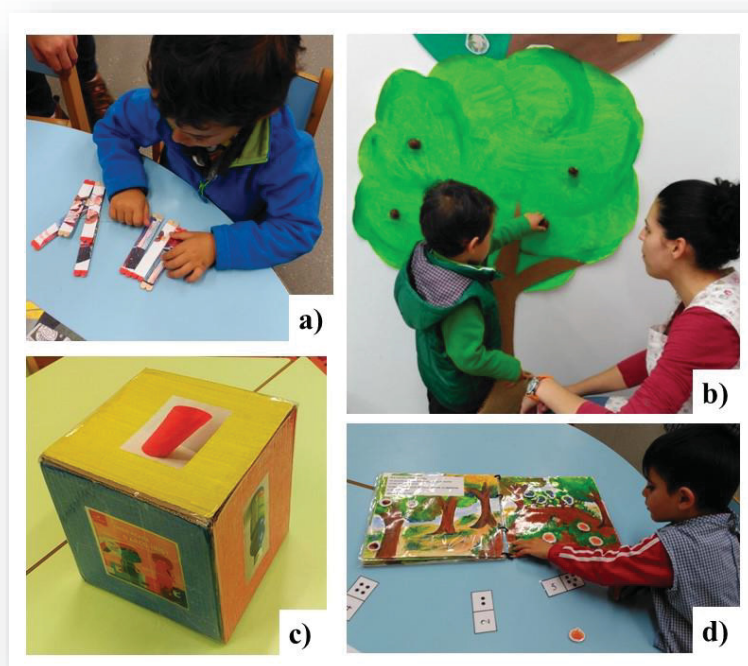


Figura 11 – A imagem e a sua função lúdica

a) Puzzle (A21); b) Contagens (A30); c) Jogo (A5); d) Contagens (A43).

Embora tenhamos desenvolvido muitas atividades com imagens que se associavam ao lúdico, esta função em particular privilegiou a imagem como um instrumento de brincadeira. As imagens com elementos móveis, o ambiente de “faz de conta” desenvolvido para cada situação e a fusão entre os conteúdos e a brincadeira não só favoreceram uma das realidades que é inata nas crianças – o brincar – como também promoveu um ambiente propício a novas aprendizagens de uma forma integrada, tal como é recomendado pelo OCEPE.

No total desenvolveram-se 5 atividades em que a imagem desempenhava uma função lúdica (ver Quadro 7). Normalmente estas introduziam um conteúdo, como foi o caso da A5 e da A35 (ver Figura 11 - c)), ou então destinavam-se a momentos de consolidação, tal como ocorreu na A21, na A30 e na A43 (ver Figura 11 - a), b) e d)). O domínio mais convocado foi sem dúvida a Matemática, não só por se sentir necessidade do grupo desenvolver competências neste domínio, mas também por estar comprovado que “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemático” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 78).

Neste sentido, o lúdico não é uma estratégia que se restrinja apenas a determinadas áreas ou domínios, mas transversal a todas elas. Apesar de termos explorado mais o domínio da Matemática nesta função específica, não desvalorizámos o seu potencial noutras áreas.

2.2.1.1.5. A imagem e a sua função narrativa

Quadro 8 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar em que as imagens desempenharam uma função narrativa

		Atividades	
Função Narrativa (NAR)	Ilustrações de livros infantis	A2	Exploração do livro infantil <i>Onde acaba o Arco-Íris?</i> de Ana Vicente.
		A9	Exploração do livro infantil <i>As estações</i> de Iela Mari.
		A15	Exploração do livro infantil <i>O outono</i> da coleção Biblioteca Infantil da Editora Caminho.
		A19	Exploração do livro infantil <i>A família C</i> de Pep Bruno.
		A23	Exploração do livro infantil, <i>Eu e Tu</i> de Anthony Browne.
		A29	Exploração do livro infantil <i>A Maria castanha</i> de Maria Isabel Mendonça Soares.
		A44	Exploração do livro infantil <i>João e o Feijoeiro Mágico</i> da coleção Eu sei ler.
		A46	Exploração do livro infantil <i>A Pequena Cientista</i> .
		A59	Exploração do livro infantil <i>A oficina do Pai Natal</i> de Cristina Quental e Mariana Magalhães.
		A62	Exploração do livro infantil, <i>Um presente de Natal</i> de Chistina Butler.
	A66	Exploração do livro infantil <i>O melhor Natal de sempre</i> de Marni Mcgee e Gavin Scott.	
	Dramatizações de histórias de livros infantis	A13	Exploração do livro infantil <i>As Agriculturas do senhor Manel ao longo do ano</i> apresentado com um fantoche.
		A26	Exploração do livro <i>De outra cor</i> de Susana Teles Margarido, através de uma dramatização com fantoches.
A53		Exploração da <i>Lenda das Sete Cidades</i> , através de uma dramatização com fantoches.	



Figura 12 – A imagem e a sua função narrativa

a) Livro *A família C* (A19); b) Livro *Onde acaba o Arco-Íris?* (A2); c) Livro *O outono* (A15); d) Livro interativo *As Agriculturas do senhor Manel ao longo do ano* (A13); e) Dramatização da *Lenda das Sete Cidades* (A53); f) Dramatização da história *De outra cor* (A26).

As atividades desenvolvidas no âmbito desta função caracterizavam-se sobretudo pela associação da imagem enquanto ilustração que acompanhava uma narrativa infantil, ou seja, pela interação entre texto e imagem. Das 14 atividades que desenvolvemos neste domínio (conferir Quadro 8), 3 destas não se limitaram à exploração do livro, mas foram mais além, pois serviram-se de fantoches e cenários para contar uma sucessão de acontecimentos. Nestes casos notámos que o fantoche na Educação Pré-Escolar é de facto um recurso cheio de potencialidades, uma vez que suscita o interesse das crianças e, conseqüentemente, por meio de uma brincadeira captámos a atenção dos mais pequenos ao mesmo tempo que explorámos uma temática. A escolha desta estratégia, para além de oferecer uma oportunidade excelente de trabalhar em fases posteriores a Expressão Dramática, deveu-se ao facto de estarmos a trabalhar maioritariamente com crianças que tinham acabado de sair da fase sensoriomotora (fase do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget). Sendo assim e recorrendo aos estudos efetuados por Calado (1994), esta situação condiciona a interpretação de uma sequência de imagens, visto que ainda não possuem o pensamento reversível desenvolvido, pois este é o “único que lhe permitirá, mais tarde, apreender como tal uma sequência de acontecimentos e levar em conta o

factor tempo na organização dos factos” (p. 76). Deste modo, uma vez que só mais tarde a criança irá entender a imagem como um signo, então será mais desejável “o recurso a representações visuais do tipo dos modelos (fantoques, por exemplo)” (Calado, 1994, p. 76), que a nosso ver estabelece uma concretização momentânea que facilita a compreensão da ordem de acontecimentos narrados na história. O facto é que, por meio destas atividades, verificámos que as crianças de 3 anos se demonstraram mais participativas no momento de reconto da história, revelando uma maior compreensão dos factos narrados.

Em relação às outras 11 atividades não as desvalorizámos, visto que foram escolhidos livros infantis com ilustrações com diferentes características. Especificamente os livros *As estações* de Iela Mari (A9) e *O outono* da coleção Biblioteca Infantil da Editora Caminho (A15), destacavam-se pela simbologia atribuída à cor, o que significa que, mais importante que o próprio desenho, as formas e as linhas, era a cor que configurava cada uma das estações do ano. Neste sentido, estamos perante dois casos em que a plasticidade em relação à cor era tão ou mais significativa do que o próprio texto. Por isso é que o livro *As estações* de Iela Mari, não se tratava de um simples livro infantil, mas de um álbum narrativo em que a cor, em representação de cada estação do ano, bem como a própria sequência de imagens era tão rica e simples que não necessitavam de qualquer texto. Perante este cenário foram as próprias crianças a narrar a sequência de acontecimentos, com especial contributo das crianças de 6 anos, pelas razões que já apresentamos no parágrafo anterior. Na sequência deste acontecimento, constatou-se uma das ideias defendidas por Ramos (2010) que realça que o álbum para além de valorizar a componente visual, também proporciona “um diálogo cúmplice que origina uma forma potenciada de narrar” (p. 32).

Estes e outros livros como *A família C* de Pep Bruno (ver Figura 12 - a)) proporcionam “um contacto precoce com a estrutura narrativa e com a dimensão artística, tanto do ponto de vista literário como plástico” (Ramos, 2010, p. 32). Este livro caracterizava-se pela singularidade das ilustrações, pois, para além de apresentarem visualmente grande diversidade de superfícies e formas improváveis de estar das personagens, a ilustração acrescentava algo mais ao texto. Como prova, as crianças demonstraram-se surpreendidas e divertidas, pois apesar de o texto escrito não apresentar nada de surpreendente, as ilustrações suscitavam estes mesmos comportamentos.

Em suma, uma vez que “a ilustração marca de forma decisiva o encontro precoce da criança com as artes plásticas, abrindo-lhe portas de um mundo mágico e, condicionando a sua relação com o livro, com a leitura e com a própria arte” (Ramos, 2010, p. 27), achámos que a

componente visual seria uma estratégia com múltiplas vantagens. Neste sentido, a grande aposta em atividades que apelaram à função narrativa deveu-se ao facto de se tratar de um grupo de crianças muito jovem, cujo objetivo era desenvolver o gosto pela leitura. Em primeiro lugar, suscitando o interesse das crianças pela componente pictórica dos livros, promovíamos consequentemente a curiosidade das mesmas pela sequência de ilustrações, iniciando desde já um ambiente propício que conduzia as crianças a manipularem livros e a relatarem as suas próprias histórias, uma vez que ainda não dominavam o código escrito para poderem descodificar o texto. Constatámos que esta foi uma estratégia que resultou, pois numa situação inicial a área temática da biblioteca era a menos frequentada e, ao longo do tempo, verificou-se a assiduidade de algumas das crianças neste espaço.

Na sequência disto, tínhamos a componente plástica das ilustrações que, de certa forma, convocava sugestões inovadoras por parte das crianças, que poderiam interessar-se e inclui-las nas suas produções, de modo a satisfazer a sua expressão natural.

2.2.1.2. As imagens nas rotinas diárias dos Educadores

Visto que concluímos a apresentação da nossa primeira categoria, sustentada no relato reflexivo de todas as atividades desenvolvidas ao longo do nosso estágio, devidamente arrumadas naquelas que entendemos serem as funções essenciais da imagem em contextos pedagógicos, é chegada a altura de partilharmos as perceções das Educadoras entrevistadas acerca da utilização educativa das imagens.

Como já imaginávamos, todas as Educadoras assumiram recorrer regularmente a imagens, independentemente da área curricular explorada. Todas elas enfatizaram que a imagem era um excelente recurso visual que estabelece o contacto com a realidade e, por sua vez, permite desencadear competências transversais a todas as áreas. Perante este cenário, partilhamos algumas das suas respostas:

É muito importante trabalhar com as imagens, (...) essas imagens vão transmitir algo às crianças e no fundo que elas saibam depois ler a imagem. Portanto, não é só através da escrita que elas vão ler, mas elas conseguem ler a imagem e ... explorar a imagem (Sofia, E1).

São úteis na medida que auxiliam o nosso trabalho, no sentido das crianças conseguirem ter outra perspetiva daquilo que estamos a trabalhar (Diana, E3).

Sim. (...) Porque eles assim vão tomando consciência das coisas, da realidade, porque se calhar há coisas que nunca viram e com uma imagem vão ter a noção do que realmente é (Laura, E4).

Sem dúvida. (...) É muito útil, porque nós falamos e a expressão oral é muito rica, mas nem todos têm o mesmo conhecimento, nem todos conhecem a mesma coisa. A imagem ajuda a que todos possam ver a que é que me estou a referir. Estão a aprender o vocabulário..., nem todos têm o mesmo vocabulário..., então a imagem só ajuda (Júlia, E5).

Em conversa com as Educadoras percebemos que o tipo de imagens mais utilizadas por todas elas é sem dúvida as fotografias e logo depois as ilustrações (para Sofia, Clara e Júlia) e os desenhos (para Sofia, Laura e Júlia). No caso das fotografias, todas as entrevistadas dizem utilizá-las para ilustrar uma realidade (objetos ou contexto) que as crianças possam ou não conhecer, indicador que se relaciona com a nossa função ilustrativa. Ainda no que diz respeito a este tipo de imagem, notámos um facto curioso, pois determinadas entrevistadas afirmaram privilegiar o uso de fotografias em vez de ilustrações ou desenhos, pelas razões que já assinalámos. Nestes casos, temos Sofia, que trabalha com crianças de 2 e 3 anos de idade, Diana com crianças dos 4 aos 5 anos e Júlia, com um grupo de 2 anos. Perante este cenário, ficámos com a ideia de que as Educadoras que têm grupos de crianças mais novas têm a tendência de privilegiar, acima de tudo, as fotografias, com o fim de proporcionar referências visuais fieis à realidade.

Também registámos outros tipos de imagens que foram menos referidos, como por exemplo, as representações em 3 dimensões (referidas por Clara) e as imagens projetadas (mencionadas por Laura).

Solicitando aspetos de natureza prática, a maioria das Educadoras dizem recorrer vulgarmente a imagens para explorar temáticas e histórias. No primeiro contexto, as entrevistadas levaram-nos a perceber que recorriam a imagens para desempenhar uma função ilustrativa e informativa. No segundo contexto, servindo-se das sequências de ilustrações oferecidas pelo livro infantil, referiram utilizar a imagem como função narrativa. A Educadora Sofia assumiu que recorre a imagens para realizar trabalhos de plástica. As crianças recorrendo a revistas e a jornais e através do recorte e colagem produzem imagens de carácter expressivo. Já Clara, apesar de também assumir recorrer a imagens na dinamização de conteúdos, disse utilizar a imagem com função descodificadora, associando-a palavra, função esta que não foi

adiantada por mais nenhuma das entrevistadas. Sendo assim, as funções que identificámos como mais recorrentes foram a ilustrativa, a informativa e a narrativa.

De modo a percebermos como as Educadoras realmente exploravam as imagens, quando questionadas sobre este caso particular, as mesmas restringiram-se apenas aos álbuns narrativos e deram-nos conta que os exploravam de duas formas: às vezes liam a história sem mostrar as imagens, outras vezes contavam-na à medida que davam a conhecer as ilustrações. Os excertos que se seguem são reveladores desta realidade.

Eu exploro de duas maneiras, às vezes conto uma história mostrando a sequência de imagens, ou seja, vou lendo e vou mostrando as imagens. (...) Outras vezes, pergunto aspetos sobre a ilustração, mantendo assim a surpresa e não conto logo a história, mas também dou a oportunidade de serem eles a tirar as ideias das imagens, para poderem ler as imagens (Sofia, E1).

Na primeira abordagem conto a história, vou mostrando a imagem, vou apontando, mostrando o que está onde e o quê. Depois, numa segunda fase, já deixo que sejam eles a explorar mesmo a imagem, sejam eles a dizer o que é que aquela imagem representa, o que é que está naquela imagem (Clara, E2).

Tenho o costume de contar primeiro a história e, numa segunda vez, contar novamente mas associando às imagens. Primeiro porque acho importante dar asas à imaginação das crianças, daí não mostrar logo as imagens, e depois constatar a ideia inicial das crianças com as imagens. Julgo que assim a história até consegue ter uma exploração mais rica e permite com que as crianças participem ativamente na atividade e desenvolvam a sua linguagem oral (Diana, E3).

Fazendo questões sobre aquela imagem, do que é que se está a passar ali. Às vezes dou especial relevância às expressões das personagens que lá estão (Laura, E4).

Eu não exploro sempre da mesma forma. Há momentos que eu decido, depende do grupo, mas há momentos que eu leio a história e não mostro imagem nenhuma no momento que estou a ler. No final, eu vou mostrando as imagens e vou pedindo que eles me recontem e digam o que é que está na imagem. Noutros momentos, eu vou lendo e vou mostrando ao mesmo tempo (Júlia, E5).

Em relação à utilização das imagens em contextos pedagógicos, a maioria das Educadoras apontou para aspetos positivos. Neste particular, referiram que a imagem é um recurso que capta a atenção das crianças, promove a linguagem oral e o poder argumentativo, favorece

gradualmente a leitura de imagens e em relação às sequências de imagens, estas foram apontadas como ambientes promotores para o desenvolvimento da estrutura cognitiva que permitem à criança perceber uma sequência de imagens, tal como Calado (1994) nos evidencia.

No entanto, por oposição aos muitos aspetos positivos, as Educadoras Laura e Júlia mencionaram alguns aspetos negativos: o primeiro relacionado com a excessiva utilização de imagens, e o segundo com a sua falta de adequação. Tais opiniões estão presentes nos discursos que se seguem:

Negativos ... também se for em demasia, poderá condicionar a criança, não favorecendo a sua imaginação e criatividade. Por exemplo, por vezes conto uma história sem mostrar as ilustrações para que as crianças possam imaginá-la, não se centrando assim apenas na imagem que o livro oferece (Laura, E4).

Negativos, só se a imagem não for adequada, por exemplo, ter se calhar, uma ilustração de um golfinho que aparece sempre de azul, levamos as crianças a pensar que todos os golfinhos são azuis, o que é mentira. É negativo se a imagem não estiver de acordo com a realidade e se transmitir conceções erradas às crianças (Júlia, E5).

Em fim de conversa, notámos que as Educadoras concordaram que a utilização regular de imagens tem reflexos benéficos no futuro das suas crianças. No entanto, ao partilharem as suas ideias verificámos que a maioria se remeteu a um futuro próximo da criança, recorrendo às imagens como uma fonte de informação do meio envolvente. Apenas Sofia referiu que a regular exploração de imagens só proporciona competências leitoras visuais que irão acompanhar as crianças pela vida fora.

Em suma, no contexto desta partilha de opiniões, as Educadoras consideram que as imagens são recursos importantíssimas que auxiliam as suas práticas, pois concretizam visualmente as temáticas em causa. Sendo assim, apuramos que, de uma maneira geral, as entrevistadas privilegiam a utilização de fotografias, para fins ilustrativos e informativos, com o principal objetivo de dar às crianças referências fíeis à realidade envolvente. No entanto, os álbuns narrativos são também regularmente utilizados, e as Educadoras revelam estratégias interessantes na exploração das ilustrações, que promovem precisamente a criatividade, a imaginação e a leitura de imagens. Nesta linha de pensamento, agrada-nos muito o facto de uma das Educadoras ter assumido promover a exploração de imagens por meio de trabalhos plásticos, recuperando-as de jornais e revistas, dando-lhes uma nova vida e transformando-as em novas imagens.

2.2.1.3. As imagens produzidas pelas crianças em contexto de estágio

Neste sentido, devido à importância que o nosso trabalho atribui à Expressão Plástica, criámos uma categoria que tem como título “As imagens produzidas pelas crianças”. Devido à pluralidade de atividades que a Expressão Plástica nos permite desenvolver, formulámos subcategorias e indicadores, que se inspiraram nos conteúdos desta área, que nos permitirão sistematizar todas as atividades desenvolvidas neste domínio em contexto de estágio. Sendo assim, relativamente à subcategoria – Imagens bidimensionais – definimos os seguintes indicadores: desenho/pintura livre, desenho /pintura sugerida e colagem. De modo semelhante, no que respeita à segunda subcategoria – Imagens tridimensionais – escolhemos como indicadores modelagem e construções.

Nesta lógica, tal como ocorreu na categoria anterior, partilharemos todos os momentos dinamizados em contexto de estágio de cada subcategoria nos mesmos moldes.

2.2.1.3.1. Imagens bidimensionais

Quadro 9 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar em que convocaram a produção de imagens bidimensionais.

Subcategorias	Atividades	
Desenho /pintura livre	A41	Pintura livre em pequeno grupo.
	A49	Desenho livre com relevo.
	A61	Exploração do recurso pedagógico a <i>Máquina de desenhos</i> .
Desenho/pintura sugerida	A4	Pintura de um arco-íris.
	A6	Estampagem das mãos na barra com a sua altura.
	A16	Decalque de folhas secas.
	A17	Estampagem de folhas secas.
	A20	Árvore genealógica.
	A22	Colagem e pintura dos elementos da família com que vive.
	A24	Pintura da fachada de uma casa recorrendo a tintas.
	A27	Construção de fantoches de varas.
	A32	1. ^a etapa da construção dos cartuchos para as castanhas (pintura da estrutura).
	A34	2. ^a etapa da construção dos cartuchos para as castanhas (pintura e montagem do desenho da castanha).
	A36	Desenho dos animais domésticos, recorrendo à técnica do giz com leite.
A57	Carta ao Pai Natal recorrendo ao desenho.	

	A58	Construção do postal de Natal, recorrendo à pintura com o dedo.
	A60	Ornamentação da cara do Pai Natal, recorrendo à pintura e à colagem.
	A63	Confeção de presentes a partir de um cubo de cartão.
Colagem	A18	Ornamentação de uma árvore de outono recorrendo à colagem de cascas de árvore e folhas secas.

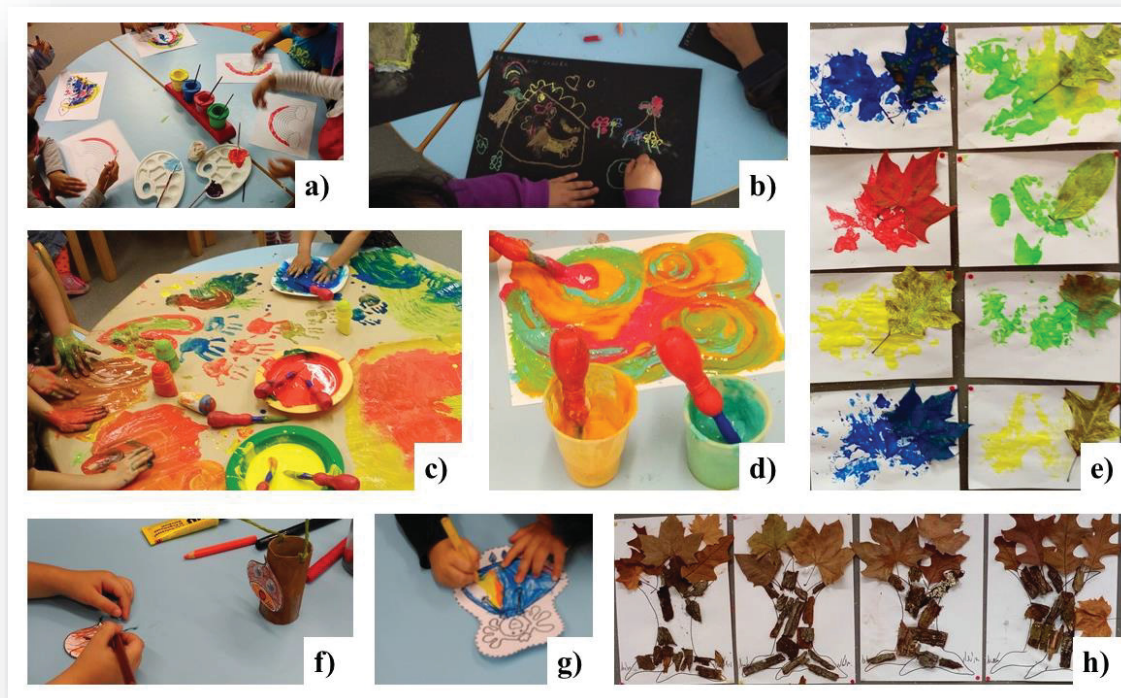


Figura 13 – As imagens bidimensionais

a) Pintura do arco-íris (A4); b) Desenho com giz e leite (A36); c) Pintura livre em grupo (A41); d) Pintura com relevo (A49); e) Estampagem de folhas (A17); f) Construção do cartucho (A34); g) Pintura de um fantoche (A27); h) Colagem (A18).

Como poderemos constatar no quadro 9, as atividades referentes ao desenho/pintura sugerida são muito superiores às atividade que convocaram o desenho/pintura livre. Tal aconteceu porque, nos tempos de exploração livre, as crianças tinham uma área, que posteriormente foi potenciada por outro recurso, que se destinava precisamente à expressão gráfica. Por este motivo não sentimos necessidade de estruturar muitas atividades de desenho/pintura livre e apenas proporcionámos experiências tal como a pintura livre em grupo, que de alguma forma necessitava de ser orientada, no sentido de prevenir algumas situações de higiene. Nesta atividade, constatámos o entusiasmo das crianças em explorar as tintas, em pintar livremente e, acima de tudo, sentiu-se que as mesmas estavam tão compenetradas na atividade que se abstraíram rapidamente daquilo que as rodeava. Neste sentido, tal como refere Sousa

(2003b), a criança demonstra um grande entusiasmo pela obra enquanto a realiza, ligando pouco ao resultado final como houve a oportunidade de observarmos. Pois o que está em causa é o processo, momento em que a criança se expressa, e não o resultado final.

Com o objetivo de promover ambientes favoráveis à expressão das crianças do grupo, construiu-se um recurso capaz de oferecer diversidade de materiais e proporcionar uma estrutura na vertical que tirasse partido dos movimentos do corpo na elaboração gráfica, tal como se ilustra na figura 14. Sendo assim, este recurso foi ao encontro do que nos é referido nas OCEPE, pois cabe “ao/a educador/a alargar as (...) experiências [das crianças], de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” das mesmas, proporcionando uma diversidade de experiências, visto que estas “têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 53).

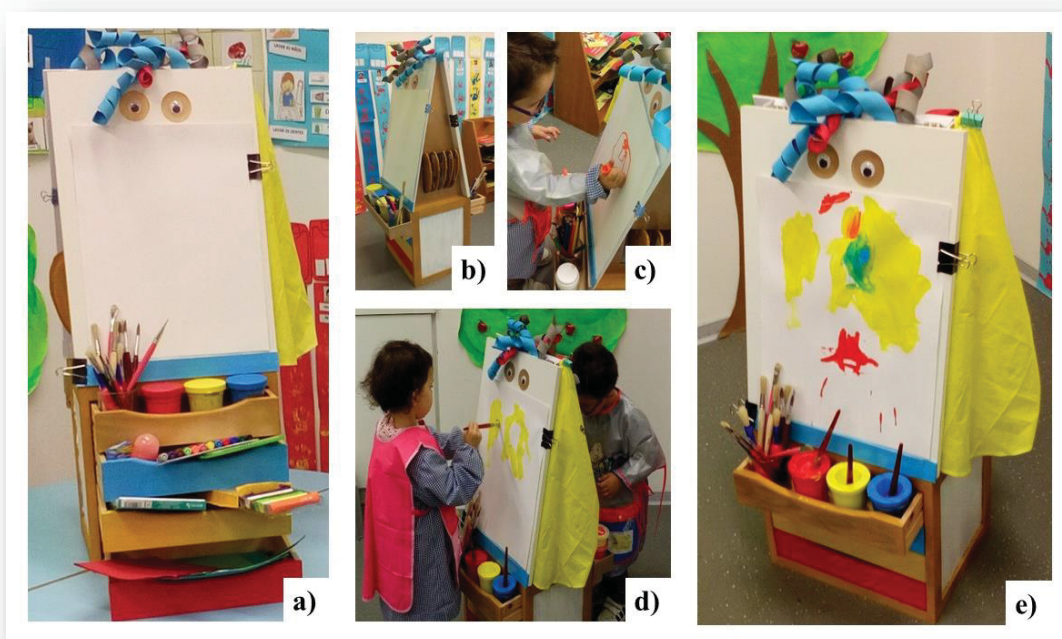


Figura 14 – Cantinho da Expressão Plástica

a) b) e) Recurso pedagógico (A61); c) d) Exploração do recurso (A61).

No que diz respeito às atividades de desenho/pintura sugerida, conseguimos explorar 8 técnicas (ver Figura 13), entre as quais: a pintura com o dedo (A4), a pintura com lápis de cor (A22, A27 e A34), a pintura com pincel (A24, A32, A60 e A64), a estampagem (A6 e A17), o decalque (A16), o desenho (A20 e A58), a técnica do giz com leite (A36) e a pintura com relevo (A49), sendo esta última explorada na subcategoria de desenho/pintura livre. Verificou-se que

as técnicas que suscitaram mais interesse foi a de giz com leite e as mais diversas pinturas que envolveram tintas. Uma vez que existiam estes interesses, as técnicas ficavam disponíveis na área reservada à Expressão Plástica nos momentos de exploração livre.

Sendo assim, o nosso principal objetivo consistiu em alargar o leque de experiências das crianças, no sentido destas, mais tarde, pudessem “encontrar formas que expressem mais intensamente os seus problemas” (Stern, s/d, p. 38), “bem como o material e a técnica que melhor se adaptam à sua expressão pessoal” (Gonçalves, 1991, p. 13). Para além da expressão existia a intenção de proporcionar atividades que promovessem o desenvolvimento da motricidade fina das crianças, visto que estavam expostas a diferentes materiais e teriam que realizar várias atividades que envolviam a manipulação de objetos. No fim do processo, verificou-se que a maioria das crianças já agarrava naturalmente no lápis e de forma correta, aspeto que se refletia na qualidade das suas produções gráficas. Poderemos considerar que a regular exploração de atividade de Expressão Plástica contribuiu, em muito, para que a maioria das crianças evoluíssem de estágio, tal como já demos conta aquando da caracterização do grupo de crianças.

2.2.1.3.2. Imagens tridimensionais

Quadro 10 - Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar que convocaram a produção de imagens tridimensionais.

Subcategorias	Atividades	
Modelagem	A14	Modelagem com a massa de farinha.
Construções	A51	Construção de um vulcão com jornal e cola branca.

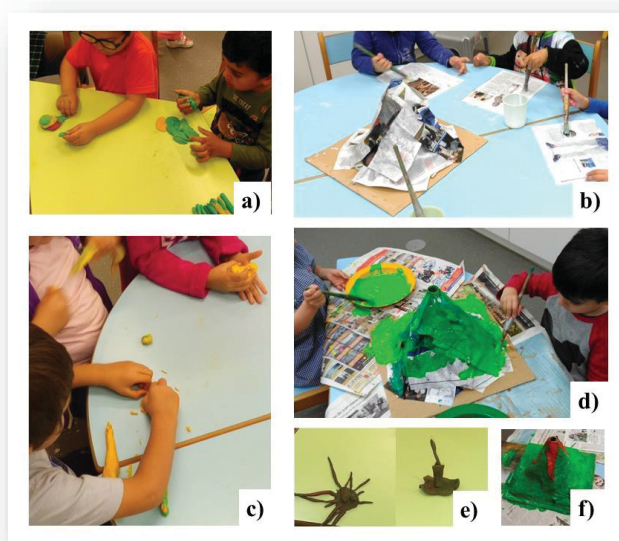


Figura 15 – As imagens tridimensionais

a) c) e e) Modelagem (A14); b) d) e f) Construção de um vulcão (A51).

Não só as produções bidimensionais se assumem como importantes, mas também a construção de objetos tridimensionais e a sua relação com o espaço é igualmente relevante. A modelagem e a construção, que recorreram a materiais de desperdício, marcaram presença em duas das atividades desenvolvidas durante o estágio na Educação Pré-Escolar (ver Quadro.10). Acrescentámos, ainda, que a modelagem com massa de farinha revelou-se tão gratificante que passou a ser mais um elemento disponível nas horas de atividade livre e alimentou a brincadeira de “faz de conta” em que, tal como se prevê nas OCEPE, as crianças recriavam “experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e [utilizavam] livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 55). Neste particular, constatámos que uma simples atividade de Expressão Plástica foi o suficiente para favorecer ambientes propícios ao jogo simbólico, que atuaram simultaneamente no domínio das competências cognitivas e emocionais.

À modelagem são atribuídas múltiplas vantagens tanto na destreza manual que depois se irá refletir “na rapidez com que aprende a desenhar a escrita” (Sousa, 2003b, p. 255) como ao nível emocional, pois a ação realizada para modelar proporciona uma libertação “de muitas tensões da psicologia profunda da criança, conduzindo-a a um estado de calma e segurança” (p. 255). Assim, considerámos que a evolução significativa de algumas crianças no seu desenvolvimento gráfico poderá dever-se, em parte, também à modelagem. Para além do mais, reconhecemos ainda as suas potencialidades terapêuticas ao nível das emoções, uma vez que

no grupo de crianças existiam casos complexos que se refletiam no que chamámos de mau comportamento. Nestes casos, a partir do momento que as crianças modelavam, deixavam transparecer a calma e a segurança que se prolongava por indeterminado tempo, tal como referia o autor supracitado.

A tridimensionalidade proporcionada por estas atividades também trabalhava competências matemáticas. Este contacto, para além de enriquecer as atividades de Expressão Plástica, proporciona “experiências importantes para as crianças irem progressivamente desenvolvendo as suas capacidades de visualização espacial” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 83). Para finalizar, este mesmo documento dá-nos conta que todo o tipo de experiências que envolvam tridimensionalidade são fundamentais para posteriormente a criança atingir um grau de abstração que lhe permita construir e manipular imagens mentalmente.

2.2.1.4. Um olhar dos Educadores sobre as imagens produzidas pelas crianças

Depois de apresentarmos a nossa segunda categoria, em que identificámos e refletimos sobre todas as atividades desenvolvidas em contexto de estágio que promoveram a elaboração de imagens pelas crianças na área da Expressão Plástica, partilharemos agora as opiniões das Educadoras entrevistadas relativamente ao modo como encaram e dinamizam esta área curricular na sua prática pedagógica.

Em início de conversa, todas as entrevistadas assumiram que planificavam todos os momentos de Expressão Plástica com antecedência, precisamente para os poderem relacionar com a temática explorada e para prepararem previamente o material necessário. Neste sentido, todas enfatizaram desenvolver momentos destinados a esta área das expressões sempre em articulação com o tema da semana e com outras áreas curriculares, tal como nos é dado a perceber nos excertos que se seguem:

Obviamente que [a Expressão Plástica] deve ser abordada de forma articulada. Na minha ótica é a área mais fácil para conjugar, porque podemos explorá-la em cada uma das outras áreas. De uma história podemos depois pintar as personagens da mesma, podemos construir puzzles da história, etc. (Diana, E3).

Articulada. (...) Porque a gente quando trabalha um tema tenta explorar as várias áreas curriculares. Por exemplo, se estou a trabalhar o corpo humano peço a eles para o desenharem, trabalhando assim a parte das ciências com a plástica. É inevitável, elas estão sempre articuladas e eu faço com que estejam (Laura, E4).

De forma articulada. (...) Não acho só relativamente à Expressão Plástica, acho que a aprendizagem deles torna-se mais significativa se todas as áreas colaborarem e tiverem a ver com tudo, a gente de uma pequena atividade consegue trabalhar diversas áreas. É só vantajoso (Júlia, E5).

Nesta ordem de ideias, esta metodologia de trabalho acontecia porque as Educadoras diziam ter um horário flexível que lhes permitia conjugar os tempos de exploração de determinada área consoante as necessidades das crianças e a temática a explorar. Neste contexto, Sofia e Júlia assumiram dinamizar momentos de Expressão Plástica todos os dias, Diana cerca de 3 a 4 vezes por semana, Laura umas 2 a 3 vezes na semana e Clara, para além de assumir também dinamizar vários desses momentos, referiu que destinava um dia da semana, à sexta-feira, para a exploração da pintura que poderá ser realizada no cavalete. Perante estes dados, é curioso que algumas das Educadoras que dizem explorar a Expressão Plástica todos os dias são as que trabalham com grupos de crianças mais novas, como por exemplo, Sofia com um grupo de crianças com 2 e 3 anos de idade e Júlia, cujo grupo integra crianças com apenas 2 anos de idade.

Ao longo dos seus discursos, percebemos que a maioria das atividades que dinamizavam com as crianças circunscreviam-se essencialmente à exploração de diferentes materiais. Nestes contextos, era vulgar a exploração do desenho e da pintura, tanto sugerida como livre, recorrendo a lápis de cor, a lápis de cera e a tintas. As Educadoras Sofia, Diana e Júlia adiantaram propor atividades de recorte e colagem, Sofia assumiu recorrer muito à modelagem com a plasticina e a técnica de digitinta foi a eleita pelas Educadoras Diana e Laura. Diana vai mais além e assumiu explorar com o seu grupo de crianças uma série de técnicas, como por exemplo, a técnica do berlinde e a pintura com cotonete, esponjas, palhinhas e talheres.

Nesta ordem de ideias, procurámos identificar quais as eventuais dificuldades que as Educadoras encontravam relativamente aos momentos dedicadas à Expressão Plástica. Neste caso particular, embora a maioria tivesse assumido não ter dificuldades na dinamização desta área, nomearam algumas possíveis objeções. A Educadora Sofia prendeu-se em questões criativas das propostas de trabalho, Clara referiu que trabalhar a Expressão Plástica em grande grupo é muito mais difícil de gerir do que em pequenos grupos e Diana e Laura partilham que a falta de habilidade nesta área poderá levar ao desânimo e constituir uma dificuldade. Laura e Júlia adiantaram que é essencial ter o material preparado, mas Júlia vai mais além e acrescenta que a disposição das mesas de trabalho poderá ser um fator que comprometa a viabilidade da atividade. Tal como poderemos constatar, a maioria das possíveis dificuldades que foram

apontadas pelas nossas entrevistadas relacionavam-se questões técnicas e de organização da sala.

Da mesma forma, tentámos perceber junto das nossas entrevistadas as causas que levavam um Educador a não recorrer à Expressão Plástica e acabámos por obter respostas semelhantes às anteriores. No entanto, Júlia referiu que esta situação poderia ocorrer no caso de determinados materiais, como por exemplo, na exploração de tintas. Nas suas palavras, “muito educadores evitam se calhar as pinturas e as tintas para não sujar a roupa e a sala”.

Como já tivemos oportunidade de constatar, o desenho é um conteúdo bastante explorado na Educação Pré-Escolar e as Educadoras que entrevistámos assumiram utilizar, de facto, alguma diversidade de materiais e técnicas. Neste contexto, a partir dos discursos das Educadoras Diana e Júlia, percebemos algumas preocupações face à diversidade de materiais utilizados e a necessidades das crianças, tal como nos é dado a perceber nos excertos que se seguem:

Criei um cantinho na sala de atividades, para eles poderem desenhar livremente, para além dos momentos em que planifico tal atividade. Costumo dar-lhes o maior leque de diferentes tipos de lápis e explico-lhes que podemos pintar com um lápis de várias formas. Por exemplo, o lápis de cera ajuda imenso, pois existem vários tamanhos e grossuras e, a forma como o utilizamos também dá resultados diferentes (Diana, E3).

Ao nível do desenho proponho o lápis de cera, o lápis de cor, lápis de carvão assim numa fase se calhar com 4 e 5 anos. Pintura também, com o pincel ... eles têm as suas fases de desenvolvimento do desenho e às vezes é mais fácil se expressarem no desenho a nível do lápis. Eu já tenho visto isso..., e na pintura nem tanto porque o pincel exige uma outra destreza manual (Júlia, E5).

Em conversa com as Educadoras, percebemos que, no desenho, a criatividade, a imaginação e a capacidade de transpor para o papel o que as crianças pensam são questões muito valorizadas pelas mesmas. Para tal, Sofia assumiu solicitar muitas vezes registos do fim-de-semana ou de uma história explorada, não só para promover as questões já mencionadas, mas também para testar a capacidade de compreensão e de autonomia das crianças. Nesta ordem de ideias, todas nomearam que o desenho era um excelente recurso para alcançar as conceções prévias das crianças, sendo uma estratégia recorrente antes de explorar determinado conteúdo.

Relativamente às produções finais das crianças, todas assumiram ter por hábito expô-las na sala de atividades por algum tempo. Depois são substituídas e guardadas em dossiês. Notámos também que as Educadoras Sofia, Diana e Laura solicitam habitualmente na sua

prática, que as crianças apresentem o seu trabalho, sendo para Sofia o único momento em que faz uma análise ao produto final da criança. Nas suas palavras:

[Faço essa análise] com a ajuda deles, eles é que têm de fazer essa análise, porque foram eles que desenharam. Por exemplo, estes agora fazem muitas garatujas (...) Eles nem me explicam, portanto, não posso fazer essa análise, acho que eles é que fazem muito e ensinam-nos muito (Sofia, E1).

Perante esta perspetiva ficamos com a sensação que esta Educadora em particular estaria menos atenta às muitas informações latentes que um simples desenho pode revelar, já mesmo na fase das garatujas. Em contrapartida, as restantes entrevistadas mostraram estar sensibilizadas para esta situação, pois os critérios que privilegiam na análise dos desenhos dão-nos esta indicação, tal como depreendemos dos discursos que de seguida transcrevemos:

Eu vejo a evolução da representação de objetos, da representação de acontecimentos. O próprio desenho mostra a pressão que eles fazem na escrita, no lápis e é esse tipo de informação que vou buscar ao desenho (Clara, E2).

Sim (...) a forma como elas veem o mundo (Diana, E3).

Ao nível de orientação espacial, se eles preenchem o espaço de acordo com a realidade. A figura humana, se já a conseguem representar, se o que representaram está de acordo com a sua faixa etária. E às vezes verifico se já utilizam as cores reais nos seus desenhos (Laura, E4).

Eu analiso (...) tento ver o que é que eles tentaram exprimir com aquele desenho, já tive situações de uma folha toda preta, de uma forma muito agressiva, pronto isso transmite que aquela criança talvez não está bem, precisa de uma conversa, precisa de ajuda. E outras coisas, eles às vezes transmitem mesmo aquilo que não dizem oralmente e que lhes está se calhar, não só de forma negativa e mesmo positiva, transmitem com mais facilidade para o desenho (Júlia, E5).

Em suma, considerando as opiniões das Educadoras entrevistadas sobre a matéria que decidimos analisar neste ponto do nosso trabalho, poderemos concluir que todas elas assumiram promover vários momentos semanais dedicados às Expressão Plástica, sempre em articulação com os temas em estudo, bem como as demais áreas curriculares.

Neste caso particular, podemos ainda destacar que o contacto com diversos materiais e técnicas é também uma constante nas suas práticas, sendo que o desenho, bem como a sua exploração e interpretação é também uma técnica das mais recorrentes.

Capítulo III

*Estágio Pedagógico na
1.º Ciclo do Ensino
Básico*



3. Práticas Educativas em contexto do 1.º CEB

3.1. Características dos contextos de intervenção

3.1.1. O meio

3.1.2. A escola

3.1.3. A sala de aula

3.1.4. A Turma

3.1.4.1. Características gerais

3.1.4.2. Desenvolvimento gráfico dos alunos da turma

3.1.5. Caracterização dos Professores do 1.º CEB entrevistados



3.2. A Ação Educativa no contexto do 1.º CEB

3.2.1. O lugar e o papel das imagens no 1.º CEB

3.2.1.1. A imagem como recurso pedagógico

3.2.1.1.1. A imagem e a sua função descodificadora

3.2.1.1.2. A imagem e a sua função ilustrativa

3.2.1.1.3. A imagem e a sua função informativa

3.2.1.1.4. A imagem e a sua função lúdica

3.2.1.1.5. A imagem e a sua função narrativa

3.2.1.1.6. A imagem e a sua função expressiva

3.2.1.2. As imagens na ação educativa dos Professores do 1.º CEB

3.2.1.3. As imagens produzidas pelos alunos em contexto de estágio

3.2.1.3.1. Imagens bidimensionais

3.2.1.3.2. Imagens tridimensionais

3.2.1.4. Um olhar dos Professores do 1.º CEB sobre as imagens produzidas pelos alunos

O presente capítulo partilhará da mesma estrutura do anterior e será dedicado às práticas desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico II, que decorreu no 1.º CEB. Sendo assim, contextualizaremos o meio, a escola, a sala e a turma, tendo em conta o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e os processos dos alunos, como também com base nas nossas perceções, sustentadas em observações diretas sem registo.

Numa segunda fase, proporcionaremos uma visão global devidamente refletida de todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio no 1.º CEB. Para tal, tivemos em conta os vários programas do 1.º CEB e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB). Posteriormente, de modo a convocar o tema que decidimos aprofundar neste Relatório de Estágio, recuperaremos o nosso sistema de categorização e em cada subcategoria analisaremos e refletiremos sobre cada conjunto de atividades. Incluiremos ainda os dados obtidos pelas entrevistas aos Professores do 1.º CEB, de modo a proporcionarmos uma visão realista da situação educativa atual acerca da temática estudada.

3. Práticas Educativas em contexto do 1.º CEB

3.1. Características dos contextos de intervenção

3.1.1. O meio

O Estágio Pedagógico II, realizado no 1.º CEB, decorreu numa escola localizada numa zona periférica do centro urbano de Ponta Delgada a que chamámos a *Escola Arco-Íris*. A proximidade com instituições, pontos de comércio, atrações turísticas e indústrias, permitiu estabelecer algumas conexões ao longo das aulas, mas reconhecemos que as tais potencialidades seriam melhor aproveitadas com a vinda de profissionais à sala ou através da realização de visitas de estudo, que acabaram por não acontecer.

A população local, na sua maioria, era pobre em bens materiais, mas rica em tradições religiosas. Neste sentido, graças à familiaridade dos alunos com várias festividades locais, tivemos a oportunidade de desenvolver atividades recuperando estas tradições. Sendo assim, explorámos as festas em honra do Senhor Santo Cristo dos Milagres em contexto de sala de aula e participámos com uma exposição de bandeiras do Divino Espírito Santo, num evento realizado na escola, no contexto de uma parceria que estabelecemos com uma colega de outro núcleo de estágio.

3.1.2. A escola

Em termos físicos, constatámos que apesar do edifício apresentar um elevado nível de degradação, reunia as condições básicas para o seu funcionamento. No exterior, possuía vários espaços verdes, incluindo uma horta que foi utilizada por nós abordando um dos conteúdos relativos à disciplina de Estudo do Meio. No interior, havia um pequeno ginásio em que desenvolvemos algumas atividades de Educação Físico-Motora, socorrendo-nos de alguns materiais disponíveis na sua arrecadação. Para além do refeitório, da cozinha, da reprografia, da sala de Professores, da sala de funcionários, da biblioteca e dos gabinetes de apoio aos alunos com dificuldades, contava ainda com várias salas disponíveis, sendo que uma delas foi utilizada para desenvolvermos uma das atividades de pintura em grande grupo. Salientamos ainda que, com a requisição prévia, a escola dispunha de materiais multimédia, como projetor e tela, que foram regularmente utilizados para realizar apresentações em PowerPoint, o visionamento de vídeos e a projeção de livros, indisponíveis na escola.

3.1.3. A sala de aula

A sala de aula onde decorreu a nossa ação tinha cerca de 49 m^2 e situava-se no 1.º piso. Como podemos constatar na figura que se segue (ver Figura 16), a sala tinha várias janelas, 3 quadros a giz e, a meio das poucas paredes disponíveis, havia um revestimento de cortiça, que nos foi muito útil para afixar vários cartazes que auxiliaram o processo de aprendizagem dos alunos. Existia ainda uma série de estantes para se arrumar os mais diversos materiais, com destaque para uma delas que continha vários livros, incluindo algumas obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura, que poderiam ser requisitadas pelos alunos.

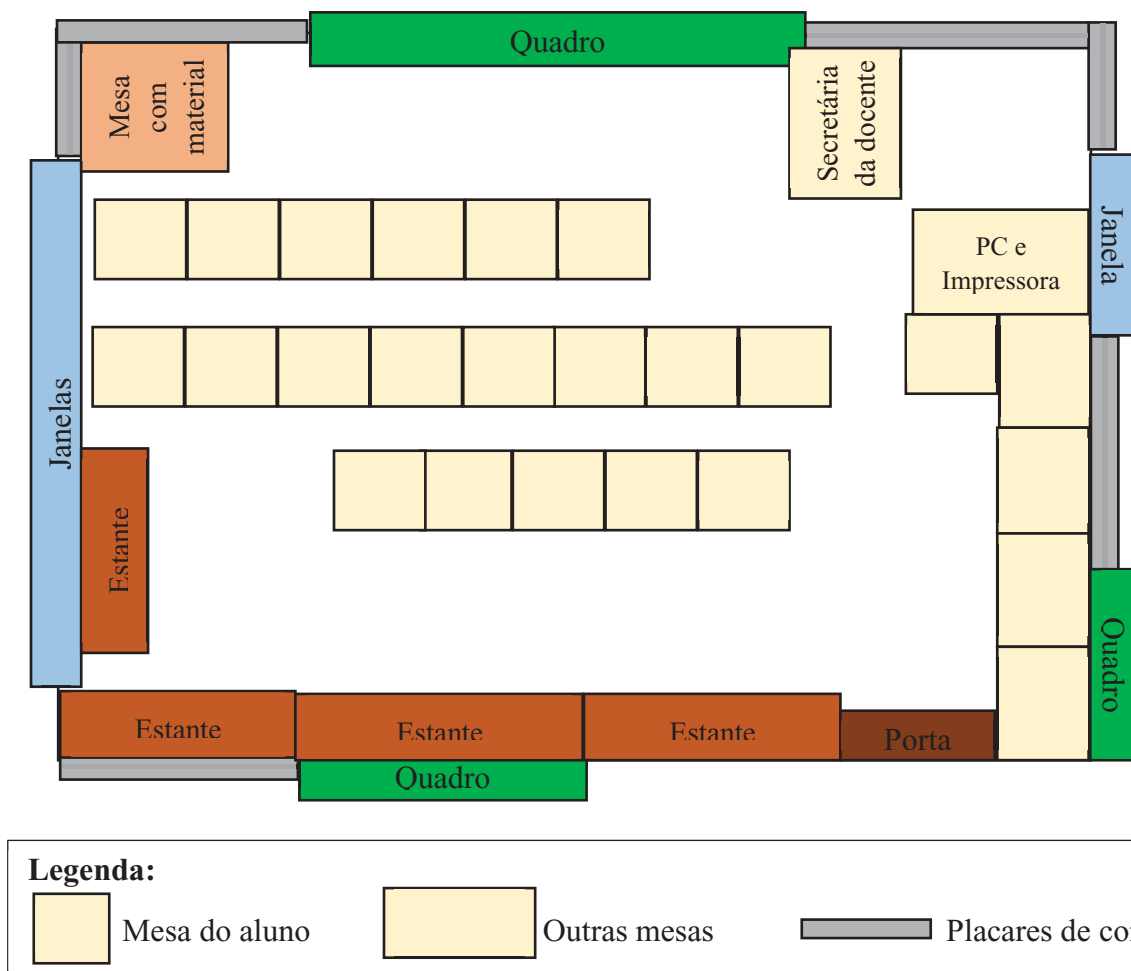


Figura 16 - Planta da sala de aula

Como poderemos constatar na planta da sala, as mesas dos alunos estavam organizadas em 3 filas. Ao lado do quadro havia ainda mais duas carteiras reservadas à docente, em que numa delas estava um computador e uma impressora que auxiliavam a prática educativa da mesma. O conjunto de mesas situadas numa das laterais da sala desempenhavam a função de bancada, onde estavam disponíveis vários materiais manipuláveis. Na sequência de tudo isto, acrescentamos ainda o pormenor de só existir um único ponto de acesso à eletricidade nesta sala, sendo que a utilização de equipamentos como o data show e a tela implicava o reposicionamento de alguns alunos e impossibilitava-nos a utilização, em simultâneo, do quadro a giz principal. No entanto, mesmo perante tais constrangimentos, nunca deixámos de o fazer, uma vez que este recurso suscitava o interesse dos alunos, pois funcionava como uma janela aberta para o mundo exterior.

Sensíveis ao tema central deste trabalho, notámos logo que a sala não estava estruturalmente preparada para a exploração de certos trabalhos de natureza plástica pois, para

além da ausência e diversidade de materiais de desgaste, não existia no seu interior nenhum ponto de água. No entanto, para compensar esta lacuna, à saída deste espaço, existia uma pequena bancada com um lavatório, local partilhado por duas turmas, onde estavam disponíveis algumas tintas e pincéis. Sendo assim, tais constrangimentos não nos serviram de impedimento para explorarmos atividades plásticas.

3.1.4. A turma

Relativamente à turma onde desenvolvemos o estágio, esta era constituída por 18 alunos, entre os 8 e 9 anos de idade, sendo 8 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Apesar de esta ser uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, existiam formalmente três casos de alunas que estavam em níveis de ensino inferiores, a Olga e a Sara sinalizadas com NEE e a Natália por ter vindo recentemente de um país estrangeiro. Para além destes casos, existiam outros que revelavam dificuldades em áreas específicas do currículo, sendo-lhes facultado um apoio fora do contexto de sala de aula. Na sequência do que foi relatado, poderemos afirmar que esta era uma turma que se caracterizava pela sua heterogeneidade, daí que a diferenciação pedagógica foi fundamental de modo a darmos resposta às necessidades dos diferentes alunos.

3.1.4.1. Características gerais

No decorrer das intervenções, em termos gerais, a turma revelava-se por vezes desatenta e barulhenta. De modo a colmatar tais episódios, durante o planeamento das atividades, apostávamos em estratégias capazes de captar a atenção dos alunos, como por exemplo: jogos, materiais interativos, apresentações, visionamento de vídeos, entre outros. No entanto, apesar de todos estes estímulos, o Henrique, aluno com um elevado défice de atenção, foi o elemento da turma menos colaborativo e com mais dificuldades em cumprir as regras da sala. Neste sentido, necessitava de um apoio constante para que conseguisse obter produtividade nas tarefas a desempenhar e, conseqüentemente, não interferisse negativamente no bom ambiente da sala de aula.

De uma forma geral, as maiores dificuldades da turma relacionavam-se com a área da Matemática, pois para além do Alexandre, do Isaac e do Miguel, os restantes elementos revelavam um raciocínio abstrato pouco desenvolvido. Nesta ordem de ideias, a aposta no recurso a materiais manipuláveis e a situações que partissem do concreto para o abstrato revelou-se essencial para reforçar o rendimento da maior parte da turma.

Em contrapartida, considerando o fascínio que os alunos revelavam pelos vários conteúdos abordados na disciplina de Estudo do Meio, esta foi muitas vezes articulada com outras disciplinas, nomeadamente com o Português, de modo a estender esta motivação a outras áreas curriculares. Por sua vez, em Português, o Eduardo, o Fábio, o Guilherme e a Laura, por terem grandes dificuldades na leitura, eram regularmente solicitados nas tarefas de leitura independentemente da área a explorar. Sendo assim, o nosso objetivo consistiu em articular ao máximo as várias disciplinas, de modo a proporcionar ambientes favoráveis para que as várias competências fossem desenvolvidas independentemente da situação.

Nas várias vertentes das Expressões Artísticas, a situação não era muito animadora. Salientamos que, especificamente na Expressão Plástica, a falta de habilidade e de domínio motor limitava por vezes o sucesso idealizado pelos próprios na execução de algumas tarefas. As competências criativas pouco desenvolvidas também foram um dos fatores que nos chamaram a atenção. Neste cenário, com o recurso a experiências, a materiais e a desafios novos, assistimos a um entusiasmo crescente nos alunos, que outrora foi ocultado pelas rotinas metódicas a que a escola se circunscreveu ao longo dos tempos.

Sendo assim, no tópico que se segue, tendo por base sucessões de desenhos de cada aluno, daremos conta da sua evolução e realçaremos algumas situações que entendemos pertinentes no contexto do tema que decidimos aprofundar no presente trabalho.

3.1.4.2. Desenvolvimento gráfico dos alunos da turma

À semelhança do que aconteceu na reflexão que fizemos no contexto do estágio na Educação Pré-Escolar, iremos seguir os estádios de desenvolvimento gráfico infantil definidos por Víktor Lowenfeld e fazer uma abordagem à evolução gráfica dos diferentes alunos da turma.

Ao contrário do que constatámos na Educação Pré-Escolar, no 1.º CEB testemunhámos que existiam poucas oportunidades para desenvolver atividades de Expressão Plástica. Neste sentido, sentimos a necessidade de introduzir um caderno de desenhos, a ser utilizado pelos alunos sempre que necessitassem, desencadeando e favorecendo assim momentos de expressão gráfica. Com base nos desenhos destes cadernos foi-nos possível diagnosticar e identificar a evolução gráfica dos vários alunos.

As figuras que apresentamos de seguida (ver Figuras 17 e 18), procuram ilustrar tal realidade, evidenciando a evolução que verificámos nos alunos, ao longo do tempo em que acompanhámos a turma.

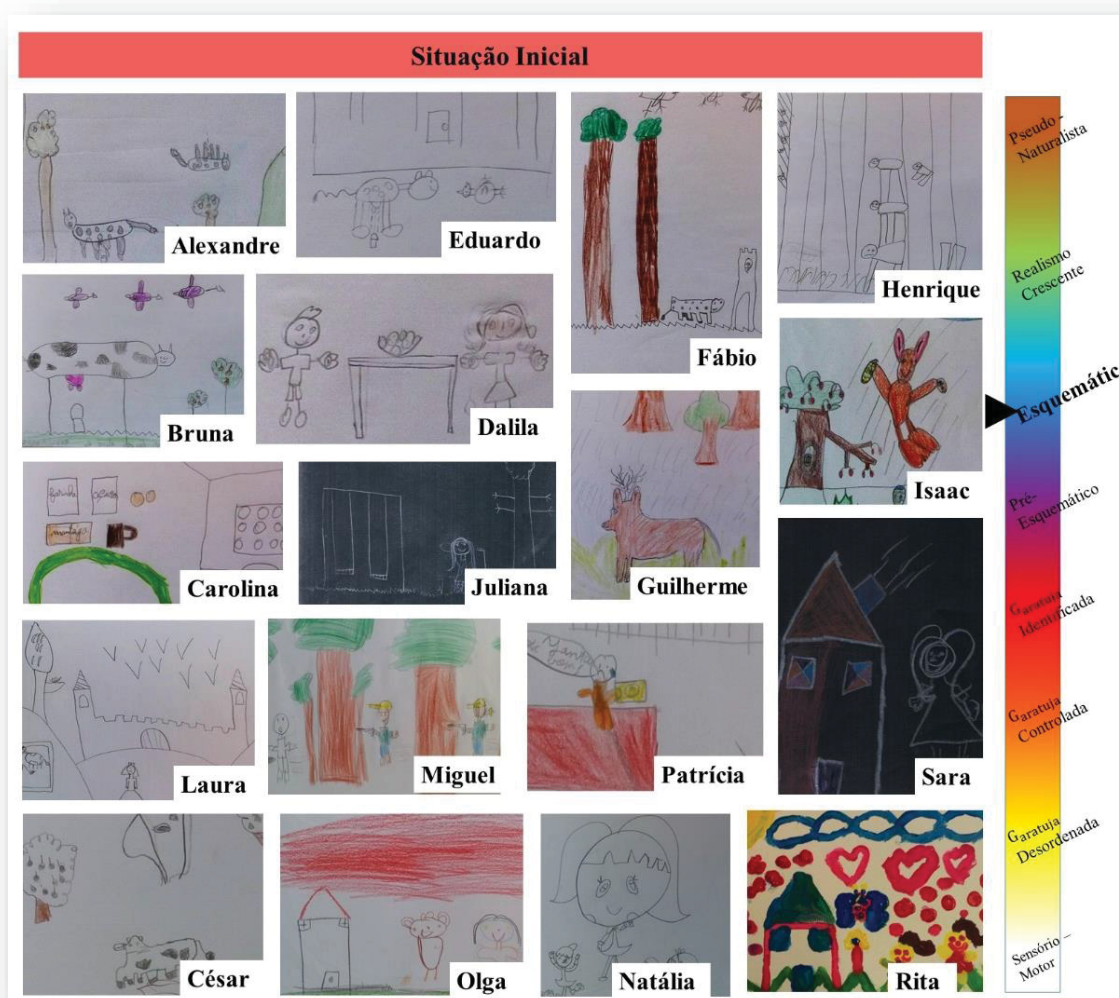


Figura 17 - Desenhos de cada aluno da turma, numa situação inicial.

Tal como podemos observar na figura 17 e tendo em conta todos os desenhos produzidos por cada aluno, podemos afirmar que inicialmente todos os elementos da turma apresentavam fortes características do estágio esquemático. Notámos que todos os alunos possuíam os seus próprios esquemas para desenhar determinados elementos. A ilustrar esta situação, no caso do desenho da Bruna, é clara a repetição do mesmo esquema para desenhar as aves. Também seguindo a mesma lógica, com base numa sequência de desenhos de cada aluno era evidente a repetição do mesmo esquema, por exemplo, para desenhar uma figura humana. Sendo assim, nos exemplos da figura 17 destacamos os desenhos da Dalila, do Miguel, da Natália e da Rita, que ilustram mais do que uma figura humana no mesmo desenho. Nestes casos, facilmente identificamos um esquema base que depois é ornamentado com elementos diferenciadores, que nos permitem distinguir o género das figuras representadas. Outra característica do estágio

esquemático presente nestes desenhos é a presença da escrita, convocada nos desenhos das crianças destas idades, tal como nos é dado perceber nos desenhos da Carolina e da Patrícia.

Já numa situação final, após vários estímulos à expressão gráfica dos alunos, procurámos dar conta da evolução dos mesmos. Como já havíamos evidenciado na revisão da literatura, o estágio esquemático caracteriza-se pelo aperfeiçoamento do desenho, sem grandes progressos. Contudo, apesar de não existir nenhuma transição para o estágio subsequente, notámos algumas diferenças em determinados alunos, tal como nos é dado perceber na figura que se segue (ver Figura 18).



Figura 18 - Desenhos de cada aluno da turma, numa situação posterior.

Como se pode perceber na figura 18, que contempla um exemplo de cada aluno já numa fase final do nosso estágio, verificámos que a cor começou a estar mais presente nos desenhos. Por exemplo, no caso dos registos da Natália, enquanto que dantes destacavam determinado elemento pelo seu tamanho, agora, utilizam a cor para o mesmo fim. Para além da cor,

verificámos outras evoluções do ponto de vista gráfico. Em relação aos desenhos da Laura, já começámos a observar a figura humana de perfil, situação única na turma. Por sua vez, o Alexandre e a Dalila já representavam cenas mais pormenorizadas.

Ao longo desta análise deparámo-nos com alguns desenhos curiosos, de determinados alunos, que nos despertaram a atenção. Sendo assim, e convocando uma vez mais os estudos de Bédard (2000) interessa-nos partilhar a nossa interpretação de alguns aspetos destes desenhos, que se encontram representados nas figuras que apresentamos de seguida (ver Figura 19 e Figura 20).



Figura 19 - Caso particular dos desenhos do Henrique.

Ao longo do nosso estágio, em relação aos desenhos livres solicitados à turma, verificámos que o Henrique tinha um estilo muito próprio de se expressar. Tal como poderemos ver na figura 19, verifica-se a ausência de elementos figurativos, mas observamos nos dois casos a intenção do aluno em dividir o espaço em 4 partes iguais que depois são completamente pintadas. Para Bédard (2000), estes quadrados ou retângulos poderão evidenciar “uma atitude ou comportamento refractário à influência exterior” e estar relacionado com a “falta de delicadeza nos seus movimentos ou palavras” (p. 20). Com base na relação que estabelecemos com o aluno, estes são aspetos que, de facto, testemunhámos em sala de aula e a cor vermelha que predomina no desenho da direita (ver Figura 19) só vem a reforçar a agressividade que o aluno evidenciava inúmeras vezes em contexto de sala de aulas e no recreio.

Na figura que se segue, partilhamos outro caso particular, desta vez da aluna Olga (ver Figura 20).



Figura 20 - Caso particular dos desenhos da Olga.

Relativamente aos desenhos da Olga, a cor vermelha também estava presente de modo significativo. Apesar de esta não ser uma constante em todos os desenhos, poderemos interpretar que o 1.º e o 3.º exemplo poderão ter resultado num momento expressivo derivado de uma tensão acumulada (Bédard, 2000). Outros elementos que demonstram essa tensão vivida evidenciam-se no 1.º e 4.º desenho, pois na zona do céu é pintada uma mancha, que a autora em causa explica como sendo a necessidade de um elemento de proteção. Em relação às casas, elemento regular na maioria dos seus desenhos, representa-as em grandes dimensões, o que significa que esta é uma aluna emotiva. A porta pequena só vem a comprovar a rebeldia da mesma. Bédard (2000) chama a atenção para a localização da maçaneta da porta que, neste caso, se situa ao centro e poderá significar que a aluna busca a independência e a autonomia. Por fim, o número limitado de janelas poderá refletir o estado de espírito de uma aluna introvertida e que prefere a tranquilidade.

Em suma, os casos que analisámos confirmaram alguns traços de personalidade de ambos os alunos e evidenciaram as suas situações emocionais. Em relação ao desenvolvimento gráfico dos alunos da turma, na sua globalidade, apesar de termos criado oportunidades que exploravam o desenho já calculávamos o sucedido. Neste particular, e ao contrário do que havia acontecido na Educação Pré-Escolar, os alunos do 1.º CEB encontravam-se numa situação de aperfeiçoamento gráfico.

3.1.5. Caraterização dos Professores do 1.º CEB entrevistados

Na sequência do nosso estudo empírico, realizámos 5 entrevistas a Professores do 1.º CEB com o objetivo de alcançar algumas das suas opiniões relacionadas com a utilização educativa das imagens em contextos pedagógicos e com a exploração da área da Expressão

Plástica. Os dados recolhidos serão posteriormente convocados em cada uma das nossas duas categorias de imagem, logo após a nossa reflexão sustentada em atividades desenvolvidas em contexto de estágio.

Neste sentido, à semelhança do que ocorreu no capítulo anterior e pelas razões já explicitadas, salientamos que seguimos os mesmos critérios na escolha dos nossos professores entrevistados. No quadro que se segue, damos conta desta realidade (ver Quadro 11).

Quadro 11 - Caracterização dos contextos de cada Professor do 1.º CEB entrevistado.

Entrevistados	Anos de serviço	Ano de escolaridade com que trabalhavam na altura
Bernardo (P1)	14	4.º ano
Sara (P2)	5	2.º ano
Mariana (P3)	15	2.º ano
Afonso (P4)	16	1.º ano
Rosa (P5)	25	3.º ano

Com o mesmo propósito, procurámos ir mais além na caracterização dos nossos entrevistados e reunimos um conjunto de informações referentes à sua formação inicial na área das Expressões Artísticas, bem como às suas preferências pessoais.

Focando-nos em aspetos da formação inicial, todos os entrevistados, à exceção de um, consideram que, de uma maneira geral, desenvolveram competências profissionais nas várias áreas das Expressões Artísticas. Em total desacordo, Afonso realça que uma das grandes lacunas da sua formação inicial foi precisamente a falta de preparação, referindo-se mesmo a aspetos didáticos que considera terem sido ausentes em todas as vertentes das áreas de carácter artístico. Em termos concretos, embora a maioria dos Professores assumiram ter uma preparação satisfatória nas áreas das Expressões Artísticas, revelam que existiram áreas que foram mais exploradas do que outras, aspeto que, conseqüentemente, na maioria dos casos, se refletiu numa melhor preparação profissional. De modo a ilustrar estas situações, temos o caso de Mariana em Expressão Musical, de Afonso em Expressão Dramática e de Rosa em Expressão Plástica. Em relação ao Professor Bernardo, cuja formação inicial explorou com maior afinco as Expressões Dramática e Musical, considera ter ficado posteriormente melhor preparado em Expressão Dramática e Plástica, sendo mesmo a Musical aquela com que se sentia menos à vontade para trabalhar. No caso da professora Sara, foram igualmente exploradas as expressões Dramática e Plástica, mas a mesma confidenciou-nos ser a Expressão Dramática aquela em que se sentiu melhor preparada.

Quando perguntámos a área em que se sentiam mais à vontade em termos práticos, foi unanime a escolha da Expressão Plástica. Ainda assim, para além desta escolha, também existiram mais dois casos, o de Bernardo e de Sara, em que a Expressão Dramática foi escolhida precisamente porque ambos os docentes referem ter recebido ferramentas importantes na sua formação inicial para dinamizá-la. Em contrapartida, constatámos que a maioria dos entrevistados mencionou ter menos à vontade em explorar a Expressão Musical. Realça-se que a única a responder diferente foi a Professora Mariana, que teve uma formação inicial que adiantou ter sido muito rica nesta área do currículo. Em contrapartida, revelou ser a Expressão Dramática aquela na qual se sentia menos à vontade.

Em jeito de conclusão, apenas o Professor Bernardo confessou que os seus gostos pessoais em relação a estas áreas artísticas tendem a influenciar a sua prática, sendo que os restantes tentam contrariar tal contexto e não deixar que isto aconteça.

3.2. A Ação Educativa no contexto do 1.º CEB

Neste ponto do nosso trabalho, à semelhança do que ocorreu no capítulo anterior, apresentaremos as várias atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico II, que decorreu no 1.º CEB. Tendo por base o quadro que se apresenta de seguida (ver Quadro 12), que contempla todas as atividades desenvolvidas ao longo das cinco intervenções, será feita uma análise de como decorreu todo este processo.

Quadro 12 - Tabela síntese das atividades desenvolvidas no 1.º CEB.

Atividades				Áreas							
Intervenções	Data	Número	Funções da imagem	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	Educação Físico-Motora	Português	Matemática	Estudo do Meio	Cidadania
1.ª Intervenção	6 de março	A1	INF								
		A2	ILU								
		A3									
	7 de março	A4									
		A5									
		A6	ILU								
	8 de março	A7	INF								
		A8	INF								
2.ª Intervenção	20 de março	A9	INF								
		A10	NAR								
	21 de março	A11									
		A12									
		A13	EXP								

30 de maio	A66	NAR									
	A67										
	A68										
	A69	NAR									
31 de maio	A70										

Legenda:
DES – Imagem com função descritiva
ILU – Imagem com função ilustrativa
INF – Imagem com função informativa
LUD – Imagem com função lúdica
NAR – Imagem com função narrativa
EXP – Imagem com função expressiva

Tal como poderemos verificar no quadro 12 foram planificadas e implementada 70 atividades, que na sua maioria se circunscreveram às áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, visto que existiam inúmeros conteúdos específicos a serem lecionados, ditados pelos respetivos programas normativos. Ainda assim, do conjunto global das atividades, em 51 delas conseguimos de alguma forma convocar a temática que decidimos aprofundar no nosso Relatório de Estágio. Para o efeito, estas últimas estão sombreadas a cinzento, onde é possível identificar as 35 atividades que recorreram a imagens, evidenciando a respetiva funcionalidade, bem como as 18 atividades que solicitaram a produção de imagens pelos alunos, que também se assinalam com a cor amarela na respetiva coluna da Expressão Plástica.

Respetivamente às colunas posicionadas à direita, cada uma diz respeito a uma área curricular e para cada uma foi atribuída uma cor diferente. Sendo assim, sempre que uma atividade convoca determinada área, é assinalada a respetiva célula da coluna correspondente à área explorada. Na mesma coluna, as tonalidades da cor podem variar. Os tons mais escuros foram escolhidos quando as áreas em causa estiveram em foco e os tons mais claros quando as mesmas funcionaram como associadas a outras áreas curriculares.

Uma vez explicada a forma como se deve interpretar o quadro que acima apresentámos, passaremos a relatar o sucedido em cada intervenção.

A **primeira intervenção** ocorreu nos dias 6, 7 e 8 de março e foram desenvolvidas 8 atividades que exploraram essencialmente as áreas de Matemática, Português e Estudo do Meio. De modo a convocar um tema transversal às diferentes disciplinas, definimos que o conteúdo a explorar neste contexto seria “as plantas”, um conteúdo da área de Estudo do Meio. Na sequência disto, em Estudo do Meio, após uma abordagem dos seres vivos e não vivos (A2), introduzimos a temática central desta intervenção recorrendo a apresentações em PowerPoint, dotadas de imagens e desafios para os alunos. Com esta estratégia procurámos seguir as ideias

defendidas por Moderno (1992), quando refere que “os meios audiovisuais devem servir para ‘ensinar’, devem servir para criar situações de ‘aprendizagem’ e tudo isto num ambiente de ‘animação’ e participação.” (Moderno, 1992, pp. 98-99). Nesta linha de pensamento, para além deste recurso digital, proporcionámos aos alunos um contato direto com diferentes tipos de plantas a fim de reforçar um ambiente que permitisse aos mesmos aplicarem os conhecimentos adquiridos a novas situações (A8).

Em paralelo, desde o início da intervenção, estabelecemos uma relação direta entre a área de Estudo do Meio e a área do Português. Sendo assim, de modo a complementar os conteúdos estudados em Estudo do Meio, explorámos dois tipos de textos: a notícia, que abordava a importância das plantas (A3) e o texto narrativo, que explorava o processo de germinação de uma planta (A4). Neste sentido, introduzimos e consolidámos conceitos científicos e em simultâneo trabalhámos uma competência do domínio da língua.

Já em Matemática, não nos foi possível estabelecer uma relação com a temática, pois foi-nos proposto explorar os múltiplos e submúltiplos do metro adaptado ao sistema fracionário. Na sua abordagem, introduzimos um cartaz com as unidades de medida de comprimento (A1) e utilizámos um tapete de frações destacável (A2). Para tal, verificámos que a sua utilização nos mais diversos exercícios revelou-se fundamental, na medida em que os materiais possibilitavam visualmente a concretização dos conteúdos, permitindo assim uma maior compreensão acerca dos mesmos.

Na **segunda intervenção**, realizada a 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28 e 29 de março, à semelhança do que ocorreu na intervenção anterior, definimos como tema “o planeta Terra”, que não só deu resposta ao conteúdo do Estudo do Meio “Aspetos físicos do meio local”, como também nos permitiu desenvolver atividades em outras áreas. Em Estudo do Meio, após as revisões que se sucederam para a realização da ficha intermédia (A9), começámos por abordar o conceito de atmosfera. Através da exploração de um texto que levou os alunos a descobrirem a importância deste escudo protetor da Terra (A15), sensibilizámos os mesmos para o fenómeno do buraco do ozono, causado pela poluição atmosférica. Posteriormente, recorrendo a um cartaz ilustrativo com materiais destacáveis, revelámos algumas curiosidades relacionadas com as várias camadas da atmosfera (A17). De seguida, na descoberta de vários meios aquáticos existentes no planeta, recorremos a um globo terrestre e a imagens que, neste caso particular, desempenharam uma função ilustrativa (A19). De modo a aprofundar um destes meios aquáticos, o rio, recorremos a uma maquete em que os alunos etiquetaram as várias partes que constituem este curso de água permanente (A20). Neste contexto, verificámos que a utilização

da maquete em contexto de ensino-aprendizagem foi uma excelente estratégia. Ao utilizarmos tal recurso estávamos conscientes de que, tal como defende Filetti (2003, citado por Pitano & Roqué, 2015) estes “modelos reduzidos trazem às crianças a materialização de espaços reais que propiciam conceitos muitas vezes por elas não compreendidos” (p. 276), o que permite a “aplicação de uma teoria em uma ferramenta material (...) tornando os conteúdos mais dinâmicos e interativos” (Pitano & Roqué, 2015, p. 276).

De modo a acompanhar o encadeamento dos conteúdos, em Português, estudamos a obra *A lenda das Sete Cidades* (A18), uma vez que se referia a um meio aquático muito característico da nossa região: a lagoa. Para além de termos explorado o conceito de lenda e recordado alguns conteúdos gramaticais, esta obra, por sua vez, constituiu um ponto de partida para duas atividades de ilustração, uma de natureza mais descritiva (A24) e outra de natureza mais criativa (A29). Ambas realizaram-se num caderno de desenhos, criado por nós para o efeito, e notámos algumas dificuldades na proposta de trabalho que apelava à criatividade, sendo este um género de trabalho pouco desenvolvido em contexto de sala de aula. A introdução do caderno de desenhos (A21) foi, de facto, um acontecimento importante nesta intervenção, pois não só foi utilizado pelos alunos como um instrumento de expressão, como posteriormente constituiu um instrumento precioso na nossa investigação.

Dando continuidade à exploração gráfica através da ilustração, os alunos tiveram a oportunidade de realizar um catálogo de rochas. Para tal, em Estudo do Meio, iniciámos o estudo da geosfera e os alunos, após a uma abordagem ao conteúdo numa apresentação em PowerPoint (A25), tiveram o contacto com sete amostras de rochas diferentes e, em pequenos grupos, classificaram-nas e desenharam-nas para o referido catálogo (A26). Pela devida ordem de acontecimentos, explorámos três tipos de solo, através de uma experiência (A32), que lhes possibilitou compreender o conceito de permeabilidade. Numa fase seguinte, explorámos um texto descritivo que nos deu espaço para recuperar matéria anterior e introduzir as formas de relevo (A31). Após a explanação deste novo conteúdo, que foi sustentada em imagens ilustrativas, curiosidades e exemplos da paisagem envolvente, adotámos novamente a estratégia da maquete e os alunos identificaram as formas de relevo lá existentes (A33). De modo a convocar a Expressão Plástica, foi proposto aos alunos a elaboração de um mapa hipsométrico da ilha tendo como referência uma maquete da mesma, a fim de tomarem a consciência de como o relevo da região é irregular.

Para além das várias situações já nomeadas em que nos foi possível associar a Expressão Plástica, relembramos que introduzimos o caderno de desenhos e, conseqüentemente,

promovemos um momento de expressão gráfica livre. Para além desta situação, também procedemos à elaboração do presente de Páscoa. Após a exploração de vários jogos matemáticos, que se sucedeu a uma das aulas de Matemática (A27), os alunos tiveram a liberdade de escolher um jogo e construí-lo para levar de presente. Para tal, após a decoração livre dos tabuleiros e a reutilização de tampas, que seriam as peças do jogo, construíram uma cesta a partir de um fundo de garrafa, que depois serviu de base para levar o jogo.

Em Matemática, para além deste momento, sucederam-se revisões sobre as frações e as dízimas, em exercícios e problemas. Para tal, recorremos a algumas estratégias de carácter lúdico, como por exemplo, o jogo de correspondência (A17), em que os alunos teriam que fazer corresponder a fração à sua respetiva representação gráfica, e ao jogo do dominó de frações (A22), que foi dinamizado em pequenos grupos. A exploração que dedicámos à área da Matemática inspirou-se em ideias que a investigação tem demonstrado de que, “independentemente da idade ou do conteúdo específico, os indivíduos progredem em desenvolvimento do pensamento concreto para o abstrato” (Matos & Serrazina, 1996, p. 33), e na tese de Videira (2012), que realça que “toda a aprendizagem deve partir do concreto para o abstrato” e que “as verdades matemáticas conseguem ser diretamente ‘vistas’ através do emprego de objetos concretos, manipuláveis” (p. 62). Neste caso particular, na resolução de problemas (A36) optámos mesmo pela utilização de cartões, barras e malhas quadriculadas, que promoveram uma progressão dos alunos com mais dificuldades.

A Expressão Dramática também teve lugar na nossa semana de trabalhos e contribuiu com um momento divertido em que exploração corporal foi o foco. Nesta lógica, dinamizámos o jogo “Quadro Vivo” (A13) que se socorreu de obras de arte de diferentes correntes artísticas, que foram reproduzidas pelos alunos, com o objetivo de os colegas identificarem o quadro imitado.

A **terceira intervenção** realizou-se de 2 a 5 de maio e, de uma maneira geral, trabalhou-se o tema das atividades económicas, sendo este um conteúdo específico de Estudo do Meio. Neste contexto, recorremos a uma apresentação em PowerPoint, complementada com vídeos que contextualizaram a temática (A41). De modo a abordar o maior número de atividades económicas, os alunos, em pequenos grupos, construíram cartazes informativos de cada atividade, recorrendo a imagens e a documentos informativos complementares (A47). Nesta fase, apoiámos os alunos no decorrer da elaboração dos seus trabalhos, pois o *feedback*, para além de auxiliar o trabalho, “pode [ajudá-los] a compreender, a participar e a desenvolver estratégias eficazes para processar as informações destinadas a serem aprendidas” (Lopes &

Silva, 2011, p. 61). Após a conclusão dos cartazes, os mesmos foram apresentados à turma. De modo a complementar a temática, no final da semana, os alunos tiveram ainda a oportunidade de realizar uma visita ao museu móvel que deu a conhecer aos mesmos as atividades económicas que predominaram na nossa região nos tempos de outrora (A50).

Reunindo esforços para explorar o tema em outras áreas curriculares, em Português, estudámos a obra *O Nabo Gigante* de António Mota, que abordava as questões da agricultura. Dando relevância à componente ilustrativa desta obra, os alunos, conhecendo o seu título e partindo de um pormenor da ilustração da capa, conceberam uma nova ilustração antes de conhecer a original (A39). Após este momento, que convocou mais uma vez o caderno de desenhos, demos a conhecer um pouco da vida e alguns dos trabalhos do ilustrador, elaborando o registo do mesmo através do preenchimento de uma tabela que continha frases destacáveis e recorrendo ao visionamento de uma entrevista feita ao mesmo (A40). Para além de recorrermos a uma ficha interpretativa da obra (A44), associámos ao Português a Expressão Dramática, pois existiu um momento em que o enredo da obra foi dramatizado pelos alunos, com o auxílio de adereços que ajudaram a caracterizar cada personagem. Nesta intervenção também demos relevância a conteúdos gramaticais, neste caso em concreto, à flexão verbal. Para tal, explorámos um jogo que recorria a três dados, um com vários verbos, outros com os pronomes pessoais e outro com os tempos verbais, que eram lançados à vez e convidavam a conjugar o verbo consoante as indicações presentes nas faces dos dados voltadas para cima (A46).

Em Matemática, introduziu-se dois conceitos novos: o perímetro e a área. A nossa principal preocupação consistiu em delinear uma estratégia que partisse do concreto para o abstrato, proporcionando assim um ambiente favorável a novas aprendizagens. Para tal, uma vez que “o envolvimento ativo do aluno é uma condição fundamental da aprendizagem” (Ponte, Brocardo & Oliveira, 2003), na introdução de cada conteúdo, proporcionámos experiências aos alunos que os conduziram à descoberta de como calcular tanto o perímetro como a área de uma figura. No caso concreto do perímetro, recorremos a exercícios que exploravam a construção de figuras no geoplano e o cálculo de perímetros de objetos reais (A39). Em relação à exploração da área, optámos na mesma pela construção de figuras utilizando quadrados de 1 cm^2 , recorremos à pavimentação de superfícies de objetos e ainda, através de cartões de 1 cm^2 , 1 dm^2 e 1 m^2 , estabelecemos a relação entre os mesmos (A42). É de salientar que nesta área os alunos que não estavam ao mesmo nível que a restante turma exploraram os mesmos conteúdos, visto que estes pertenciam aos seus programas. Nestes contextos recorremos à diferenciação

pedagógica e procurámos reunir e oferecer às alunas “condições adequadas às suas diferentes características” (Sá, 2001, referenciado por Henrique, 2001, p. 170).

No que diz respeito às atividades desenvolvidas em Expressão Plástica, esta circunscreveram-se à elaboração do presente do Dia da Mãe. Privilegiámos a expressão dos alunos, visto que os mesmos teriam que pintar um quadro recorrendo à técnica da pintura com cotonete (A48). Também tivemos a oportunidade de explorar outra técnica, a colagem, que por vontade dos alunos se complementou com o desenho e ambas ornamentaram o embrulho do presente (A51).

A **quarta intervenção** realizou-se de 15 a 17 de maio e, para além da consolidação de conteúdos em Matemática recorrendo à Expressão Plástica, foi possível abordar a problemática da poluição, articulando duas áreas, o Estudo do Meio e o Português. Em Português, explorou-se pela primeira vez a banda desenhada que do ponto de vista educativo não só promove “um aumento da motivação, do envolvimento, do interesse e da compreensão dos alunos” (Vieira, 2012, p. 32) como “estimula a criatividade, favorece a aprendizagem, facilita a alfabetização na linguagem icónica e funciona como uma janela para o mundo” (Vieira, 2012, p. 32). Neste sentido, a estrutura inerente à banda desenhada foi explorada recorrendo a um jogo, que consistiu em fazer corresponder as definições e respetivas imagens no local certo da tabela afixada no quadro (A58).

Na verdade, a banda desenhada introduziu a temática em causa, visto que abordava questões ambientais, como foi o caso da poluição dos oceanos, iniciando assim o estudo desta problemática. Por sua vez, em Estudo do Meio o visionamento de vídeos sobre várias situações e a troca de ideias entre os alunos alertaram os mesmos para as consequências da poluição no nosso planeta (A59).

Por último, na área da Matemática, de modo a inovar as práticas educativas, associámos a esta, com um maior vínculo, a área de Expressão Plástica. Neste sentido, proporcionámos dois momentos que permitiram a consolidação de dois conteúdos matemáticos, perímetros e áreas, que segundo Walle (2009) são tendencialmente confundidos pelos alunos, por serem explorados em simultâneo, explorando também as suas capacidades criativas. Nesta ordem de ideias, e na perspetiva de Gonçalves (1991), tais experiências despertam-se pelo fazer, ao mesmo tempo que se operacionalizaram conteúdos inerentes à Expressão Plástica, que nem sempre são devidamente explorados. A primeira atividade foi desenvolvida em pequenos grupos e consistiu na construção de uma planta e posteriormente de uma maquete. Para tal, recriou-se o cenário de uma obra literária estudada anteriormente, e através da resolução de

vários exercícios presentes num guião/ficha que permitiram calcular a área e o perímetro de cada construção, seguiu-se o registo da mesma numa malha quadriculada. A partir desta planta registada na malha quadriculada, reergueu-se a maquete, recorrendo-se à construção e ornamentação de sólidos geométricos e conclusão de simetrias, que depois foram coladas à planta nas respetivas áreas registadas (A53). Numa outra atividade abordou-se as festividades em Honra do Senhor Santo Cristo dos Milagres que se avizinhavam e estudámos conteúdos matemáticos presentes nos tapetes decorativos. Neste sentido, a modo de exemplo, identificaram-se vários tipos de frisos nestes tapetes (A54) e, com base nas instruções enunciadas no guião/ficha, os alunos, divididos em pequenos grupos, construíram com cartões de duas cores frisos de tapetes e calcularam a respetiva área e perímetro (A55). Numa fase seguinte, os alunos foram desafiados a criar um novo friso e, com recurso à Expressão Plástica, escolheram duas cores para pintar os cartões. Posteriormente, construíram o tapete e calcularam a sua área e perímetro (A56). Em suma, estas atividades, para além de consolidarem conteúdos, permitiram acima de tudo aplicar conhecimentos já adquiridos a novas situações.

A **quinta e última intervenção** teve lugar nos dias 29, 30 e 31 de maio. Em Matemática introduzimos novos conteúdos relacionados com a análise e interpretação de dados e optámos por construir, em grande grupo, um gráfico de barras (A62). Para tal, perante um grupo restrito de animais, cada aluno escolheu um e desenhou-o num cartão que lhe foi entregue. No quadro construiu-se um gráfico em que cada aluno foi afixar o seu cartão na coluna correspondente à sua escolha. Com base nesta situação concreta, explorámos vários conceitos que foram consolidados com outros exercícios que permitiram progredir ao nível do pensamento abstrato. Nesta abordagem, estudámos também os diagramas de caule-e-folha e construímos um exemplo com o contributo de todos os alunos (A65). Posteriormente, todos os conteúdos foram consolidados com recurso a vários exercícios, que foram realizados com toda a turma (A70).

Em Português, explorámos a produção de texto, aspeto pouco explorado ao longo do nosso estágio. Neste sentido, com base numa sequência de ilustrações que desempenhavam uma função narrativa, os alunos produziram um texto (A66) e, posteriormente, no seu caderno de desenhos, elaboraram uma ilustração sobre o que escreveram.

Na área de Estudo do Meio realizámos um conjunto de experiências relacionadas com a densidade dos líquidos. Explorámos tal estratégia conscientes de que “uma das tarefas primordiais do Professor é investigar e identificar as concepções prévias/alternativas dos seus alunos, no sentido de conduzir o processo de ensino-aprendizagem na direcção mais apropriada às aprendizagens que lhe sejam significativas” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 15). Neste sentido,

procurámos alcançar as conceções dos alunos para depois serem confrontadas com os resultados das várias experiências (A68). Para tal, no guião de experiências que foi fornecido aos alunos, incluía sempre um conjunto de hipóteses para que os aprendentes, antes da sua realização, assinalassem a que pensassem ser a correta. No final do ensaio, voltávamos atrás e, em grande grupo, retomávamos todas as hipóteses e confrontávamos com os resultados obtidos.

Em Educação Físico-Motora, uma vez que Gallahue (2002) defende que as crianças “precisam de se envolver numa série de experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento, destinadas a enriquecer estas capacidades motoras básicas” (p. 51), dinamizámos dois tipos de exercícios. Através de percursos, explorámos as habilidades do saltar, correr e lançar e com o jogo “Bola ao Capitão”, para além de testarmos as capacidades motoras, promovemos um ambiente cooperativo, visto que se tratava de um jogo em equipas.

Na área das Expressões explorámos a Dramática e a Plástica. No que diz respeito à Expressão Dramática recorremos à dramatização de um texto e à improvisação de algumas cenas (A69). Nesta última situação, os adereços foram fundamentais, pois ajudaram a dar vida às personagens. Em relação à Expressão Plástica, pela primeira vez, explorámos a pintura em grupo (A64).

Depois de termos exposto todas as atividades desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico II, focaremos a nossa atenção nas atividades que exploraram o tema que decidimos aprofundar no nosso Relatório de Estágio. Neste sentido, à semelhança do que aconteceu no capítulo anterior, retomaremos as mesmas categorias e respetivas subcategorias a fim de aprofundar o papel das imagens no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.2.1. O lugar e o papel das imagens no 1.º CEB

3.2.1.1 A imagem como recurso pedagógico

Tal como já havíamos explicado, na presente categoria realçamos as diferentes funcionalidades da imagem com vista a auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, tendo em conta os objetivos principais das atividades que envolveram imagens, no decorrer do estágio no 1.º CEB, conseguimos explorar as seis funções por nós já enunciadas.

À semelhança do que ocorreu na exposição desta mesma categoria no capítulo dedicado à Educação Pré-Escolar, a partir deste momento destacaremos cada função, que se fará apresentar sempre nos mesmos moldes. Iniciaremos com um quadro síntese, no qual apresentaremos as respetivas atividades, apresentamos depois uma figura ilustrativa de algumas

das experiências mais relevantes e terminaremos com uma análise refletida de todas as propostas apresentadas.

3.2.1.1.1. A imagem e a sua função descodificadora

Quadro 13 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB em que as imagens desempenharam uma função descodificadora.

Função Descodificadora (DES)	Atividades	
	A57	Exploração da Banda Desenhada “Vamos salvar o oceano”.
A58	Exploração da estrutura inerente à banda desenhada através de um jogo de correspondência entre imagem e conceito.	

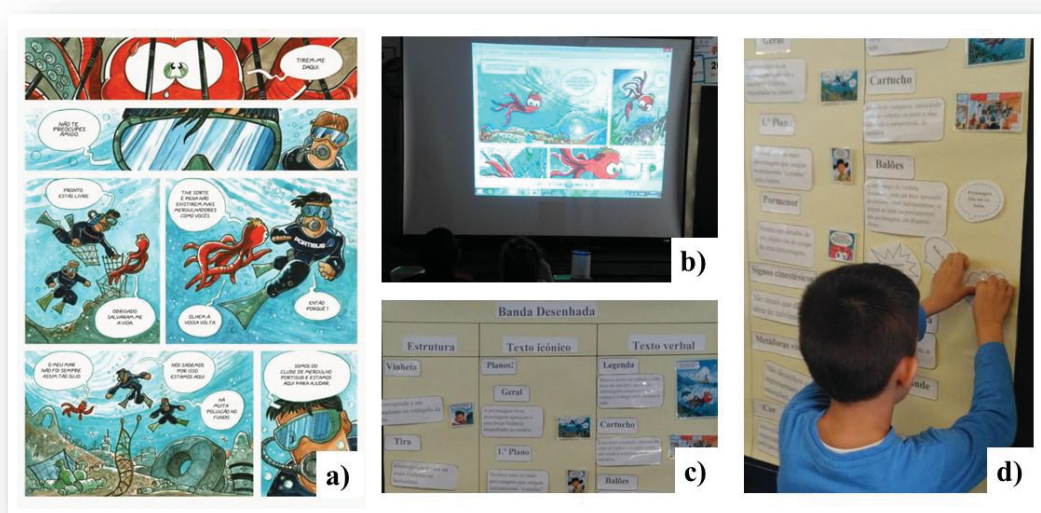


Figura 21 – A imagem e a sua função descodificadora

a) e b) Banda desenhada explorada (A57); c) e d) Tabela síntese com a estrutura da banda desenhada (A58).

Ao longo do Estágio Pedagógico II, apesar de termos desenvolvido formalmente duas atividades que recorreram a imagens desempenhando uma função descodificadora (ver Quadro13), existiram outros momentos com o mesmo fim. Estes casos não foram contemplados nesta função porque fizeram-se acompanhar de um número significativo de imagens que possuíam outra funcionalidade.

A A57 e a A58 ocorreram na sequência da exploração de uma banda desenhada que, segundo Correia (1995), é “uma forma de linguagem em que a imagem tem um valor expressivo que pode ajudar o formador a transmitir uma mensagem de forma diferente tornando-a mais

cativante para o formando” (p. 33). Em particular, na A58 (ver Figura 21 c) e d)), procurámos explorar a estrutura inerente a este tipo de texto, destacando as imagens e nelas o modo como determinados signos se apresentavam, bem como o seu significado. Apesar de ambas as atividades transmitirem uma mensagem comum, alertar os alunos para os perigos da poluição dos oceanos, constatámos que a imagem que se fazia acompanhar com o texto facilitou a perceção dos alunos para a temática em estudo. Este facto vem a comprovar as ideias defendidas por Moderno (1992), que realça que “a relação entre os elementos verbais e os elementos icónicos de um texto didáctico é crucial e não pode ser ignorado no processo de aprendizagem” (p. 121).

Embora não quantificados em atividades, esta função esteve presente em alguns exercícios dinamizados com as alunas que apresentavam níveis de aprendizagem mais elementares. À semelhança do que ocorreu nas atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, foi regular recorremos a exercícios que se serviam de imagens para substituir determinadas palavras contidas numa frase. Tal aconteceu porque estávamos perante casos em que o código escrito não estava totalmente assimilado pelas alunas e com esta estratégia procurámos promover uma escrita mais autónoma, convocando palavras que abordavam os casos de leitura explorados.

3.2.1.1.2. A Imagem e a sua função ilustrativa

Quadro 14 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB em que as imagens desempenharam uma função ilustrativa.

Atividades		
Função Ilustrativa (ILU)	A2	Abordagem aos seres vivos e não vivos com recurso a um PowerPoint e ficha de consolidação.
	A6	Introdução do conteúdo “as plantas” com recurso a um PowerPoint.
	A19	Exploração da hidrosfera terrestre através de uma apresentação em PowerPoint.
	A32	Estudo da geosfera terrestre (tipos de solo e formas de relevos) recorrendo a um PowerPoint.
	A41	Identificação de várias atividades económicas através da visualização de vídeos e sistematização do conteúdo em PowerPoint.
	A50	Visita de estudo ao museu móvel Carlos Machado sobre as atividades económicas de outrora na região do Açores.
	A54	Identificação de frisos presentes nos tapetes decorativos das festas em honra do Senhor Santo Cristo dos Milagres.
	A59	Visionamento de vídeos e fotografias sobre os vários tipos de poluição e discussão na turma.

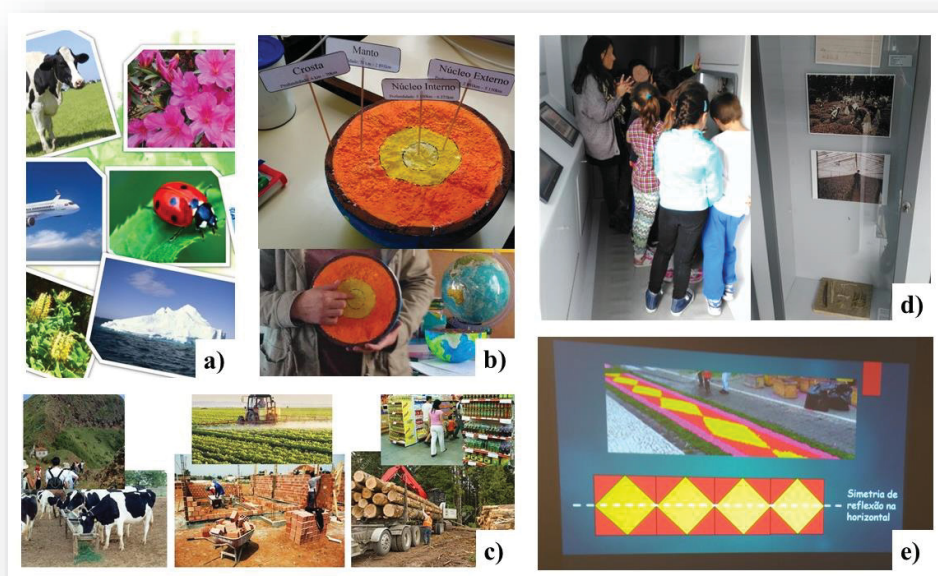


Figura 22 – A imagem e a sua função ilustrativa

a) Identificação de seres vivos e não vivos (A2); b) Complemento ao PowerPoint da A32; c) Identificação de atividades económicas (A41); d) Visita de estudo ao museu móvel, (A50); e) Exploração de frisos em tapetes decorativos (A 54).

Ao longo do estágio foram dinamizadas 8 atividades que convocaram imagens que desempenharam uma função ilustrativa, tal como poderemos conferir no quadro apresentado no início deste ponto (ver Quadro 14). Constatámos que a maioria destas atividades foi desenvolvida na área de Estudo do Meio, à exceção da A54, que teve como foco a área da Matemática. Tal facto aconteceu porque no “estádio operatório concreto, as imagens podem desempenhar um papel de relevo como veículo da compreensão do mundo” (Calado, 1994, p. 76). Sendo assim, na área de Estudo do Meio, uma vez que os conteúdos se relacionavam com aspetos naturais e civilizacionais, para a compreensão dos quais os alunos necessitavam de referências fiéis à realidade, para conhecerem e compreenderem determinados conceitos e fenómenos de natureza científica, a utilização de imagens ilustrativas concretizavam esta necessidade.

Nesta linha de pensamento, destacamos a A59 na qual, para além do recurso a imagens fixas também recorreremos a vídeos, estratégia esta que Correia (1995) define como um suporte audiovisual de excelência, uma vez que reproduz imagem e som. Para Morán (1995) “o vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos” (p. 28) e, nessa lógica, a sua utilização em contexto de sala de aula reforçou a proximidade com o meio

envolvente, as “linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional” (p. 27).

Ao explorarmos esta função neste estágio, ao contrário do que aconteceu na Educação Pré-Escolar, recorreremos a vários suportes digitais como apresentações em PowerPoint e vídeos, pois a sua fácil manipulação e capacidade de divulgar um maior número de imagens permitem explorar conteúdos mais específicos e de forma mais aprofundada, tal se preconiza nos documentos normativos. Para além disto, uma vez que estávamos a trabalhar com alunos que se encontravam no estágio operatório concreto, já não havia restrições de utilizar imagens em papel, até porque a literatura da especialidade refere que neste estágio os alunos possuem uma estrutura cognitiva superior em que o tipo de suporte não influencia a interpretação da imagem (Calado, 1994).

3.2.1.1.3. A Imagem e a sua função informativa

Quadro 15 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB em que as imagens desempenharam uma função informativa.

Atividades	
Função Informativa (INF)	A1 Identificação dos múltiplos e submúltiplos do metro, bem como a sua relação de proporção, com recurso a um cartaz.
	A7 Exploração dos múltiplos e submúltiplos do metro adaptado ao sistema fracionário, recorrendo a barras que constituíam um tapete de frações.
	A8 Estudo dos vários constituintes da planta, com auxílio de um PowerPoint estruturado e contacto com diferentes espécies de plantas.
	A9 Revisões para a ficha de avaliação com recurso a um PowerPoint e ficha de consolidação.
	A16 Exploração da atmosfera terrestre através de um PowerPoint e um cartaz de consolidação, com a dinamização de um pequeno jogo de correspondência.
	A17 Atividade de correspondência entre as frações e a sua representação gráfica.
	A20 Identificação das várias partes que constituem um rio através da colocação de etiquetas numa maquete.
	A25 Reconhecimento de vários tipos de rocha e da sua utilidade com recurso a um PowerPoint.
	A33 Revisão das formas de relevo recorrendo à identificação das mesmas numa maquete.
	A36 Resolução de problema envolvendo frações, recorrendo a materiais como cartões e malhas quadriculadas.
	A37 Utilização de maquetes, globo terrestre e mapas para a realização de uma ficha de consolidação de Estudo do Meio.
	A38 Construção de figuras no geoplano e cálculo do seu perímetro.
	A42 Operacionalização dos conteúdos perímetros e áreas através da construção de figuras e pavimentação de objetos com cartões, cálculo da área da sala e da identificação da relação entre quadrados de cartão de 1cm^2 , 1dm^2 e 1m^2 .
	A47 Construção de cartazes informativos sobre cada atividade económica e respetiva apresentação.

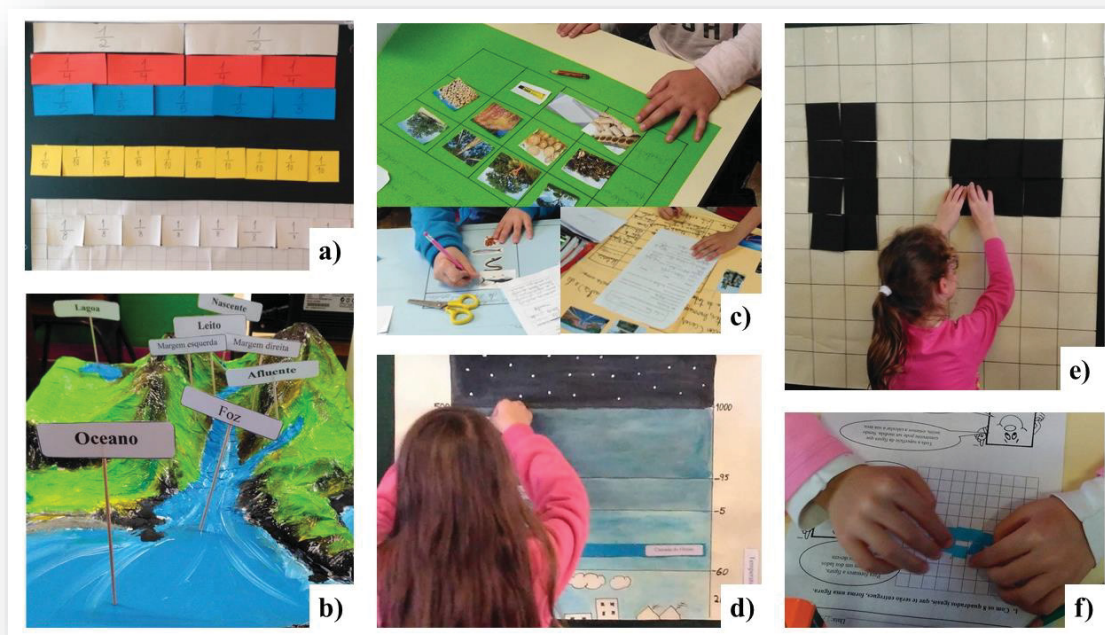


Figura 23 – A imagem e a sua função informativa

a) Tapete de frações (A7); b) Maquete de um rio (A20); c) Construção dos cartazes informativos (A47); d) Cartaz sobre a atmosfera (A16); e) e f) Construção de figura com quadrados de 1 cm^2 e 1 dm^2 (A42).

Ao contrário das atividades que recorriam a imagens a desempenhar uma função ilustrativa, que se circunscreveram maioritariamente à introdução de conteúdos, nas presentes atividades as imagens com função informativa procuravam a reconstrução, o esclarecimento e a síntese dos conteúdos. No seu conjunto, constatámos que esta função foi a mais convocada neste estágio, uma vez que era necessária a lecionação de um vasto número de conteúdos que, na maioria dos casos, são assimilados com mais facilidade quando acompanhados de imagens.

Com esta função da imagem foram desenvolvidas um total de 14 atividades (conferir Quadro 15), que recorreram a diferentes estratégias. Das 6 atividades que exploraram a área da Matemática, uma cingiu-se à utilização de um cartaz e as restantes serviram-se de recursos materiais destacáveis que visualmente constituíam imagens, embora sintéticas, que auxiliavam os alunos na resolução de problemas e na operacionalização de conteúdos em exercícios. A título de exemplo, na A7 (ver Figura 23 - a)), verificámos que os alunos alcançaram o pretendido, uma vez que através das barras conseguiram compreender o que são frações equivalentes e constatar que quanto maior for o denominador mais pequenas serão as suas partes. Esta é a prova a que se referia Read (1958) quando mencionava que “à parte este pensamento puramente abstrato, é geralmente admitido que a faculdade de visualização pode

ter uma função auxiliar no processo de pensamento – as imagens são ‘ajudas visuais’ para o pensamento” (p. 71). Com base nesta ideia, na A38 e na A42 conduzimos os alunos a descobrirem o conceito de perímetro e de área através de construções, que posteriormente resultaram em imagens esclarecedoras sobre os conteúdos. Nestes dois exemplos, consideramos que o processo de construção das imagens foi um fator importante para estruturar o pensamento do aluno.

Na sequência do que ocorreu na área de Matemática, em Estudo do Meio, recorrendo a imagens a desempenhar uma função informativa, procurou-se que os alunos compreendessem os conceitos. Neste contexto particular, não só recorremos a apresentações em PowerPoint com também a imagens que possuíam um carácter explicativo e sintetizador da matéria (A8, A9 e A16). Também complementámos este suporte explorando outros recursos, como por exemplo, maquetes, cartazes, globo terrestre, elementos naturais, entre outros. Sendo assim, criámos situações capazes de testar o conhecimento já adquirido pelos alunos, como forma de esclarecer e consolidar os conteúdos. Seguindo esta lógica, na A47, os cartazes informativos construídos pelos alunos (ver Figura 23 - c)), permitiram a organização e a síntese dos conceitos aprendidos em que o papel das imagens foi decisivo para a sistematização dos conteúdos, de forma simples e direta.

3.2.1.1.4. A imagem e a sua função lúdica

Quadro 16 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB em que as imagens desempenharam uma função lúdica.

Função Lúdica (LUD)	Atividades	
	A22	Jogo do Dominó com frações.
	A27	Jogos do galo, do semáforo e do tangram.
	A55	Reprodução de tapetes decorativos recorrendo a cartões e cálculo do respetivo perímetro e área.

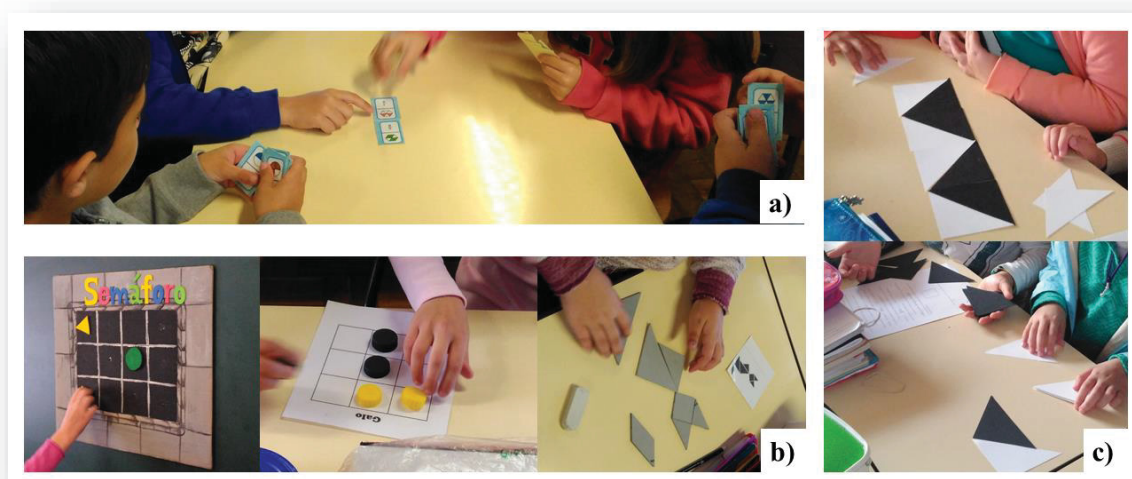


Figura 24 – A imagem e a sua função lúdica

a) Jogo do dominó (A22); b) Jogos do galo, do semáforo e do tangram (A27); c) Reprodução de tapetes decorativos com cartões (A55).

Desenvolvemos 3 atividades que recorreram a imagens a desempenhar uma função lúdica, particularmente com o foco na área da Matemática (ver Quadro 16). Uma vez que a turma evidenciava dificuldades em determinados conteúdos matemáticos, optámos por convocar uma estratégia de carácter lúdico, na medida em que fosse possível, não só motivar os alunos, como consolidar conteúdos através de um ambiente favorável.

Nesta ordem de ideias, para tentar ultrapassar as dificuldades que persistiam na representação gráfica de frações, recorremos ao jogo do dominó (A22), onde estavam tanto as frações como as respetivas representações (ver Figura 24 - a)). Com recurso a esta estratégia, assistimos a uma consolidação do conteúdo de modo gradual e verificámos que a entreaajuda foi crescendo, visto que os alunos com mais dificuldades acabaram por ser ajudados por outros que já dominavam o conteúdo. À semelhança deste exemplo, realça-se a A55 que, apesar de não constituir um jogo, permitiu explorar áreas e perímetros através da construção e manipulação de materiais que, no final, resultaram num friso rico em potencialidades educativas (ver Figura 24 - c)). Nestes dois exemplos, através de um ambiente lúdico, conseguimos com que os alunos aplicassem conhecimentos já adquiridos a novas situações que, inconscientemente, resultaram na consolidação de conteúdos.

Ao contrário das anteriores, a A27 não surgiu associada a nenhum conteúdo em particular, pois contribuiu para um momento de descontração em que a componente estratégica dos alunos foi explorada (ver Figura 24 - c)).

3.2.1.1.5. A imagem e a sua função narrativa

Quadro 17 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB em que as imagens desempenharam uma função narrativa.

Função Narrativa (NAR)		Atividades	
		Ilustrações de livros	Dramatizações
Função Narrativa (NAR)	Ilustrações de livros	A10	Reconto oral da história <i>À procura de estrelas luminosas</i> através de imagens.
		A18	Exploração da capa da obra <i>A Lenda das Sete Cidades</i> .
		A40	Exploração da capa da obra <i>O Nabo Gigante</i> .
	Dramatizações	A66	Produção de texto a partir de uma sequência de imagens.
		A43	Dramatização da obra <i>O Nabo Gigante</i> , recorrendo a adereços.
		A69	Dramatização do texto <i>A Mãe Natureza</i> recorrendo a adereços.



Figura 25 – A imagem e a sua função narrativa

a) Reconto oral (A10); b) Imagens para a produção de texto (A66); c) Dramatização, (A43).

Tal como ocorreu nas atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, no 1.º CEB a utilização de imagens a desempenhar uma função narrativa restringiu-se maioritariamente a ilustrações provenientes de livros infantis. Neste sentido, a relação desta função com a área de

Português foi inevitável. Ainda assim, procurámos estabelecer também algumas relações com a Expressão Dramática.

No que diz respeito ao primeiro grupo de atividades, as ilustrações de livros infantis, desenvolvemos, no total, 4 momentos (consultar Quadro 17), recorrendo à diferenciação de estratégias, aspeto que não havia sido regular nas atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar. A A18 e a A40 surgiram na sequência da exploração dos aspetos paratextuais de determinadas obras em que se atribuiu um papel de destaque à ilustração da capa. Os principais aspetos explorados circunscreveram-se à relação do título com a ilustração e, conseqüentemente, com as pistas de ambas as partes, no sentido de antecipar a narrativa redigida no livro. Em relação à A10 e à A66 (ver Figura 25 - a) e b)), estas exploraram uma sequência de imagens recorrendo a duas situações contrárias. Na primeira atividade, os alunos já conheciam a história e o principal objetivo consistia na ordenação das imagens e reconto oral da narrativa. Na segunda atividade, a sucessão de imagens, devidamente ordenadas visualmente, contavam uma história que os alunos tiveram que redigir num texto. Apesar de estas serem práticas pouco recorrentes em sala de aula, constatou-se que na A66 os alunos revelaram mais dificuldades, não só por ser uma produção escrita mas por apelar à sua criatividade e imaginação para enriquecer a narrativa.

Em relação ao segundo grupo de imagens, dramatizações de histórias de livros infantis, esta contou com duas atividades (conferir Quadro 17). Ambas consistiram na dramatização de textos em que foram os próprios alunos a dar corpo às personagens, com recursos a alguns acessórios. Com esta estratégia, para além do entusiasmo e motivação dos alunos, conseguimos incluir e potenciar o rendimento dos alunos com níveis inferiores, visto que o texto dramatizado na A43 foi devidamente adaptado e explorado por todos os elementos da turma.

3.2.1.1.6. A imagem e a sua função expressiva

Quadro 18 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB em que as imagens desempenharam uma função expressiva.

Função Expressiva (EXP)	Atividades	
	A13	Jogo o “Quadro Vivo”, recorrendo a imagens de obras de artes.



Figura 26 – A imagem e a sua função expressiva

a) Imagens da A13; b) Exploração do jogo o “Quadro Vivo” (A13).

Uma vez que consideramos que as imagens enquanto função expressiva abrem portas a novos horizontes, desenvolvemos uma atividade que estabeleceu o contacto com a arte e a história e divulgou diferentes formas de expressão (ver Quadro 18). Apesar das escassas horas destinadas à educação pela arte que nos restringiu no número de atividades que convocassem imagens com função expressiva, conseguimos proporcionar uma momento de Expressão Dramática em que os alunos eram convidados a expressar corporalmente um determinado quadro (ver Figura 26). Neste sentido, sentiram na própria pele o sentimento transmitido por cada obra de arte de uma forma lúdica e versátil, pois não trabalhámos apenas a expressão corporal, como também demos a conhecer artistas e diferentes modos de expressão gráfica.

Acreditamos ter despertado algum interesse em relação à arte e, essencialmente, dado a conhecer novas formas de desenhar e pintar rompendo com os ideais gráficos transmitidos pelas *Midea*, que causam nos alunos um sentimento de impotência por não conseguirem igualá-los.

3.2.1.2. As imagens na ação educativa dos Professores do 1.ºCEB

Depois de apresentarmos a nossa primeira categoria em análise, na qual relatámos e refletimos acerca de todas as atividades dinamizadas no estágio, devidamente arrumadas naquelas que entendemos ser as funções essenciais da imagem em contextos pedagógicos, é chegada a altura de partilharmos as opiniões dos Professores do 1.º CEB que entrevistámos acerca da utilização educativa das imagens.

Como seria esperado, todos os docentes referiram que recorriam a imagens diariamente em todas as áreas curriculares e enfatizaram ser estes recursos muito úteis para enriquecer as suas práticas e potenciar as aprendizagens dos seus alunos. Nesta ordem de ideias, os Professores não pouparam palavras para explicar a utilidade prática das imagens, tal como podemos perceber pelos excertos que se seguem:

Portanto, eu acho que aí a imagem é importantíssima ... é uma forma de captar a atenção deles, e depois às vezes é uma forma de ir quebrando ali o ritmo de tenção, porque eles às vezes estão ali, já estão fartos da mesma coisa que se nós dermos uma imagem, se nós dermos uma fotografia – olha, agora vejam aí no livro, na página tal, aquilo que a professora estava a falar – Portanto, também faz muito com que eles consigam fazer interligação daquilo que eu estou a dizer com imagens reais (Mariana, P3).

É bastante útil, por exemplo, no Português desenvolve logo no 1.º ano (...) a leitura e a escrita (...). Noutras áreas desenvolve a capacidade de argumentar (...) a criatividade, a imaginação também (Bernardo, P1).

A imagem acho que é mesmo muito importante, porque (...) há crianças em que fazem a sua aprendizagem pela memória visual, há outras que é pela memória auditiva e a gente deve apelar a todos os sentidos (Rosa, P5).

Em conversa com os Professores notámos que o tipo de imagens mais utilizadas eram fotografias (referidas por Bernardo, Mariana, Afonso e Rosa), ilustrações (assumidas por Bernardo, Mariana e Rosa) e desenhos (adiantados por Mariana, Afonso e Rosa). Realçámos, que, no caso particular dos desenhos, alguns dos entrevistados chegam mesmo a recorrer às produções finais dos seus alunos (como partilharam Afonso e Rosa) e nas situações em que utilizam ilustrações, verifica-se que o fazem através de sequências de imagens (estratégia assumida por Bernardo e Rosa). Existiram outros tipos de imagem menos referidos, como postais (referidos por Bernardo) e pictogramas (referidos por Rosa) e, de uma maneira menos objetiva, ou seja, recorrendo a suportes visuais, alguns dos entrevistados mencionaram recorrer ao PowerPoint, a cartazes, a painéis, a imagens do manual e a imagens da internet.

Na sequência destas respostas, notámos que os Professores recorrem vulgarmente a imagens em contextos de introdução, operacionalização e consolidação de conteúdos, atribuindo-lhes um papel ilustrativo e informativo, segundo a nossa categorização. A este propósito foi interessante notarmos que os Professores também usufruem da imagem enquanto função descodificadora quando, na fase de aquisição da escrita, a mesma é associada a uma palavra e, posteriormente, utilizada para ilustrar o significado de determinado vocábulo. Nesta linha de pensamento, Sara evidenciou o facto de ser fundamental um suporte visual, pois na maioria das vezes os alunos necessitam de visualizar para compreender. A corroborar com esta ideia, Mariana reforça que é muito mais fácil partir de uma imagem para abordar determinado assunto do que estar apenas a falar, pois facilita a perceção e prolonga o tempo de concentração dos alunos.

Ainda no que concerne aos contextos em que são utilizadas as imagens, dois dos entrevistados, Bernardo e Rosa, assumiram que recorriam por vezes a sequências de imagens para a produção de texto e reconto oral de histórias exploradas. Tais contextos vêm provar-nos que a imagem também é utilizada com a função que intitulámos de narrativa, em dois contextos distintos, tal como havíamos explorado ao longo do nosso estágio.

Ao longo da conversa com os entrevistados, notámos ainda que a imagem a desempenhar uma função lúdica foi apenas referida por Rosa que, neste contexto, assumiu fazer alguns jogos. No entanto, um dos aspetos que nos chamou à atenção foi o facto de nenhum docente ter referido a utilização de imagens ricas em elementos gráficos para fins expressivos, convocando aquela a que chamámos de função expressiva da imagem.

Ao explorarmos as representações dos Professores acerca das estratégias a utilizar relativamente à exploração de uma imagem, todos foram unânimes nas suas respostas. Para tal, foram mencionadas estratégias de pré-leitura, em que os alunos são questionados acerca do que veem, tal como se percebe através de alguns dos seus discursos, que partilhamos de seguida:

Eu trabalho sempre [a imagem] antes de ler o texto... para observarem a imagem e perceberem do que é que o texto irá falar (Bernardo, P1).

Eles, pela imagem, muitas das vezes, deduzem o que é que vamos trabalhar. E se associarem aquele tema, aquele conteúdo à imagem já é um meio caminho andado para (Sara, P2).

É assim, normalmente gosto de explorar as imagens antes de lermos o que é que aparece, o que é que é para fazer, que tipo e texto que está lá. Gosto de ouvir aquilo que eles me têm a dizer sobre aquele texto, o que é que eles acham que aquilo é (Mariana, P3).

Começamos realmente a trabalhar a imagem, primeiro a ver a imagem, percebermos sobre que tema se vai falar, usamos a imagem para saber o que é que o aluno sabe sobre determinado tema (Afonso, P4).

Por exemplo, faço muito a pré-leitura, quando há uma obra gosto muito de dar a oportunidade a eles de tentarem descobrir o que é que vai falar aquela obra através da imagem que estão a ver (Rosa, P5).

Em relação aos aspetos positivos da utilização da imagem em contextos pedagógicos, todos os Professores enfatizaram que realmente a imagem é um recurso motivador, capaz de despertar o interesse no aluno. Para além desta perspetiva, Bernardo acrescentou aspetos inerentes ao desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da oralidade e do poder

argumentativo. A Professora Mariana focou-se em aspetos de concentração e atenção. Partilhando uma visão diferente, Afonso realçou que a utilização de imagens é vantajosa, porque para além de serem modelos que ajudam os alunos a melhorar o modo como desenham, também é um recurso fantástico para dar a conhecer a diversidade da sociedade envolvente. Na sequência desta última ideia, o mesmo faz uma forte crítica às imagens dos manuais. Nas suas palavras:

Muitas vezes nos manuais infelizmente ainda temos aqui várias lacunas a nível das imagens, raramente temos uma família negra ou uma família cigana, a não ser que os textos sejam sobre negros e ciganos, e aí eu costumo explorar esta situação (Afonso, P4).

A propósito dos aspetos negativos do recurso a imagens em contextos pedagógicos foram apontados dois aspetos distintos, um relacionado com questões materiais e outro com questões pedagógicas. No primeiro caso, Bernardo revelou a falta de recursos de projeção e o custo elevado das impressões em papel. Em relação ao segundo caso, Sara confessou que nem sempre seleciona as imagens mais adequadas, adiantando que as imagens “às vezes não têm a função que nós queremos” o que resulta numa dispersão por parte dos alunos. Ainda nesta situação particular, Mariana revela que utiliza como exemplo imagens de determinado tema para depois solicitar produções gráficas da mesma temática, o que muitas vezes resulta numa cópia do desenho e não consegue que os seus alunos se abstraiam do exemplo e se fixem na temática.

Em fim de conversa, notámos que os Professores concordaram que a utilização regular de imagens tem reflexos benéficos no futuro dos seus alunos. Neste sentido, para além de muitos terem reforçado algumas potencialidades das imagens, Mariana referiu que ao “habituar as crianças a explorarem mais os detalhes, os pormenores, as cores” das imagens, estaremos a contribuir para a formação de um cidadão mais atento, nas palavras da Sara, mais perspicaz e com melhor capacidade de se exprimir.

Em suma, com base nesta partilha de opiniões, foi interessante notarmos que a imagem de facto tem um papel relevante na prática dos Professores entrevistados e que estão cientes das suas potencialidades. No entanto, com base nos dados apresentados, damos conta que a imagem está fortemente associada a um conteúdo, sendo pouco vulgar em contextos lúdicos e expressivos. Em contrapartida, alguns Professores já se mostram sensíveis por meio da utilização de imagens, ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas curriculares, como a criatividade, a imaginação, o saber expressar-se. Por outro lado, realçamos a preocupação de um dos Professores em mostrar e comunicar através de imagens a diversidade

cultural da nossa sociedade. Por último, ficamos com a ideia de que existem algumas dificuldades latentes na escolha de imagens para determinados fins.

3.2.1.3. As imagens produzidas pelos alunos em contexto de estágio

Há semelhança do que ocorreu no estágio na Educação Pré-Escolar, na presente categoria, continuamos a dar destaque às imagens. Uma vez reconhecida a importância da expressão gráfica produzida pelas aprendentes através de duas subcategorias, imagens bidimensionais e imagens tridimensionais, daremos conta das atividades desenvolvidas para cada uma.

Neste contexto, seguiremos a mesma metodologia de apresentação dos nossos dados já aplicada anteriormente, aquando a reflexão em torno da nossa ação educativa na Educação Pré-Escolar. Iniciaremos a abordagem a cada subcategoria com um quadro que descreve as atividades desenvolvidas, seguindo-se de uma figura ilustrativa de alguns momentos e finalizando com uma análise reflexiva acerca das práticas desenvolvidas.

3.2.1.3.1. Imagens bidimensionais

Quadro 19 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB que convocaram a produção de imagens bidimensionais.

Subcategorias	Atividades	
Desenho / pintura livre	A21	Introdução do caderno de desenhos.
	A48	Pintura de uma tela para o presente do Dia da Mãe.
	A49	Conclusão da pintura da tela para o Dia da Mãe.
Desenho/pintura sugerida	A24	Ilustração de uma paisagem redigida num dos excertos da obra <i>A Lenda das Sete Cidade</i> , no caderno de desenhos.
	A26	Ilustração de rochas para um catálogo.
	A29	Ilustração do amor entre a princesa e o pastor da obra <i>A Lenda das Sete Cidade</i> , recorrendo apenas a duas cores, verde e azul.
	A34	Construção de um mapa hipsométrico da ilha de São Miguel a partir da visualização de uma maqueta.
	A35	Elaboração do presente de Páscoa, decoração dos tabuleiros dos jogos e respetiva cesta.
	A39	Ilustração da capa da obra <i>O Nabo Gigante</i> , no caderno de desenhos.
	A47	Decoração dos cartazes informativos sobre as atividades económicas.
	A52	Construção de uma planta numa malha quadriculada.
	A56	Construção de tapetes decorativos recorrendo à técnica do giz com leite.
	A62	Desenho de um animal para posteriormente formar um gráfico de barras.
	A64	Pintura em grupo em papel de cenário recorrendo às cores azul e branco.
	A67	Ilustração do texto que produziram no caderno de desenhos.

	A68	Registos em desenho dos resultados das experiências.
Colagem	A51	Decoração do embrulho para o presente do Dia da Mãe.

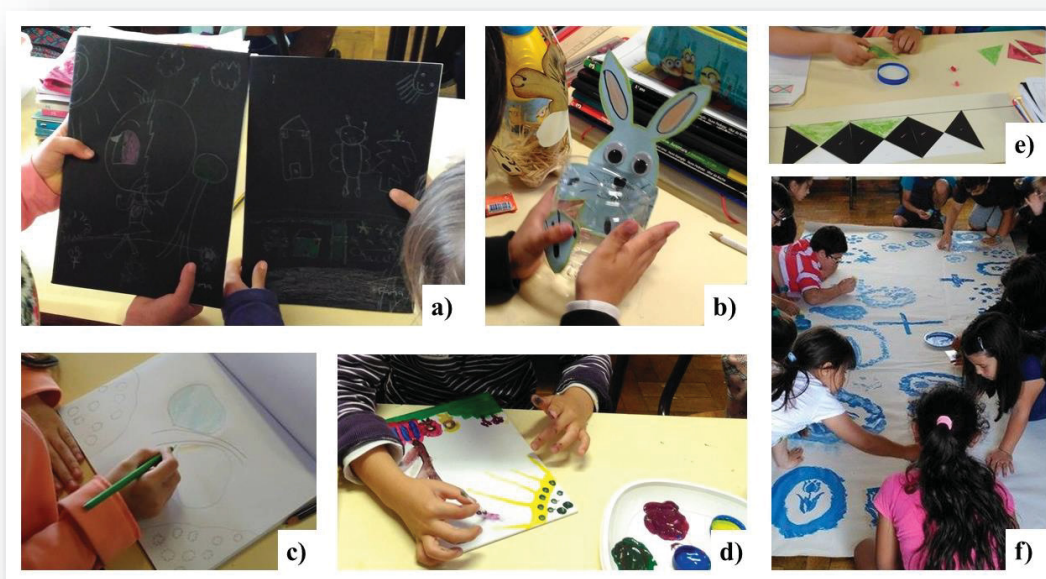


Figura 27 – As imagens bidimensionais

a) Decoração da capa do caderno de desenhos (A21); b) Presente da Páscoa (A35); c) Ilustração (A24); d) Pintura (A48 e A49); e) Construção de tapetes decorativos (A47); f) Pintura em grupo (A64).

Como podemos constatar no quadro 19, no 1.º CEB conseguimos desenvolver 17 atividades que convocaram a área de Expressão Plástica e proporcionaram momentos de produção de imagens bidimensionais. Apesar de terem existido alguns constrangimentos em explorar a Expressão Plástica no 1.º CEB, conseguimos dinamizar um número razoável de atividades, visto que procurávamos associa-las a áreas como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

No nosso Estágio Pedagógico II, um dos momentos mais marcantes esteve relacionado com a introdução de um caderno de desenhos que teve como propósito promover mais experiências relacionadas com a Expressão Plástica. Este recurso foi muitas vezes utilizado tanto em atividades estruturadas como em momentos de desenho livre promotores da expressão dos alunos, contrariando assim o empobrecimento do desenho escolar apontado por Stern (s/d). Visto que tínhamos um recurso à disposição dos alunos para a realização de desenhos livres, que era regularmente utilizado, não sentimos a necessidade de apostarmos em muitas atividades que convocassem o desenho/pintura livre. No entanto, proporcionámos uma experiência nova (A48 e A49) (ver Figura 27 - d)), a pintura com tintas sobre tela, que mais tarde fez parte do

presente do Dia da Mãe. Também para esta data foi possível explorarmos o recorte e a colagem na elaboração do embrulho deste presente.

Em relação ao desenho/pintura sugerida, desenvolvemos 13 atividades (ver Quadro 19), em que 7 delas exploraram a Expressão Plástica como sendo a área foco. Nestas situações, foi regular a ilustração de situações muitas vezes associadas a obras literárias exploradas em Português como foi o caso da A24, A29, A39 e A67. Realça-se ainda a A56 na qual se explorou uma nova técnica, giz com leite, e ainda a A35 que consistiu na construção do presente da Páscoa que envolveu pintura livre e recorte. Destacamos ainda a A64 (ver Figura 27 - f)), que promoveu um momento pouco vulgar no 1.º CEB, a pintura em grande grupo num papel de cenário. Nesta atividade em particular sentiram-se grandes constrangimentos por parte da nossa Orientadora de escola até ao ponto de transformar este momento inicialmente de pintura livre em pintura sugerida, restringindo o número de técnicas e de cores, visto que este viria a servir de painel de fundo para uma exposição na escola. As restantes 6 atividades que tiveram como associada a Expressão Plástica, restringiram-se à ilustração de factos ou conceitos provenientes de outras áreas.

Para além de todas estas atividades que se enquadraram na categoria em causa, especificamente nas imagens bidimensionais, surgiu a oportunidade de dinamizarmos um concurso de ilustração que se estendeu à escola toda, tal como evidencia a figura que se segue (ver Figura 28).



Figura 28 – Concurso de ilustração

a) Exposição das três melhores ilustrações de cada turma; b) Ilustração vencedora da Educação Pré-Escolar; c) Ilustração vencedora do 1.º CEB.

Esta foi uma atividade organizada pelo par pedagógico a partir da comemoração do Dia da Mãe. Foi planeado um concurso, com a livre participação de todos os alunos da escola. Neste contexto, atendendo às capacidades dos alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB,

seleccionámos dois poemas com níveis de exigência diferentes para serem ilustrados. Consoante determinados critérios, como a adequação ao tema do poema, a diversidade de materiais e de técnicas utilizadas e a criatividade e inovação apresentadas, foram escolhidas uma ilustração vencedora do Pré-Escolar e outra do 1.º CEB (ver Figura 28 - b) e c)). Como reconhecimento da participação dos alunos e para recompensar os seus vencedores, todos os alunos da escola receberam um postal do Dia da Mãe com a ilustração vencedora.

Em termos gerais, salvaguardamos a recetividade da escola ao evento e registámos mais de 50% da participação dos alunos. Para além de envolvermos a escola, também incentivámos o envolvimento das famílias, uma vez que as ilustrações eram elaboradas com o auxílio dos respetivos familiares. Notámos o entusiasmo dos alunos em participar no concurso que se refletiu nos resultados das ilustrações. Para além dos alunos, também sensibilizámos os seus Professores, na medida em que por meio da diversidade de desenhos de alunos, que se encontravam em diferentes fases do seu desenvolvimento gráfico, promovemos um momento, que na opinião da Professora Rosa, fez recordar aspetos relevantes da análise do desenho já há muito esquecidos. Tal realidade foi por ela partilhada aquando da nossa entrevista, tal como se percebe no excerto que se segue:

No ano passado, quando vocês fizeram aqui o concurso que foi muito interessante também, em que eles viram publicados os seus trabalhos lá em baixo, o que é que verifiquei? Verifiquei com vocês aspetos de análise como a sexualidade, aspetos que eu já estava esquecida, mas que eu tinha tido também na formação, certos aspetos que eu já não recordava de análise e que eu por acaso com vocês recordei e achei muito engraçado ver isso (...) com o passar dos anos se acabam por esquecer certos pormenores na análise do desenho e isso... por acaso achei muito engraçado (...) e eu dizia - ah pois é, já não me recordava, já não me recordava daquilo - achei tão interessante e é bom (Rosa, P5).

3.2.1.3.2. Imagens tridimensionais

Quadro 20 - Atividades desenvolvidas no 1.º CEB que convocaram a produção de imagens tridimensionais.

Subcategorias	Atividades	
Construção	A53	Construção de uma maquete a partir de uma planta registada numa malha quadriculada.

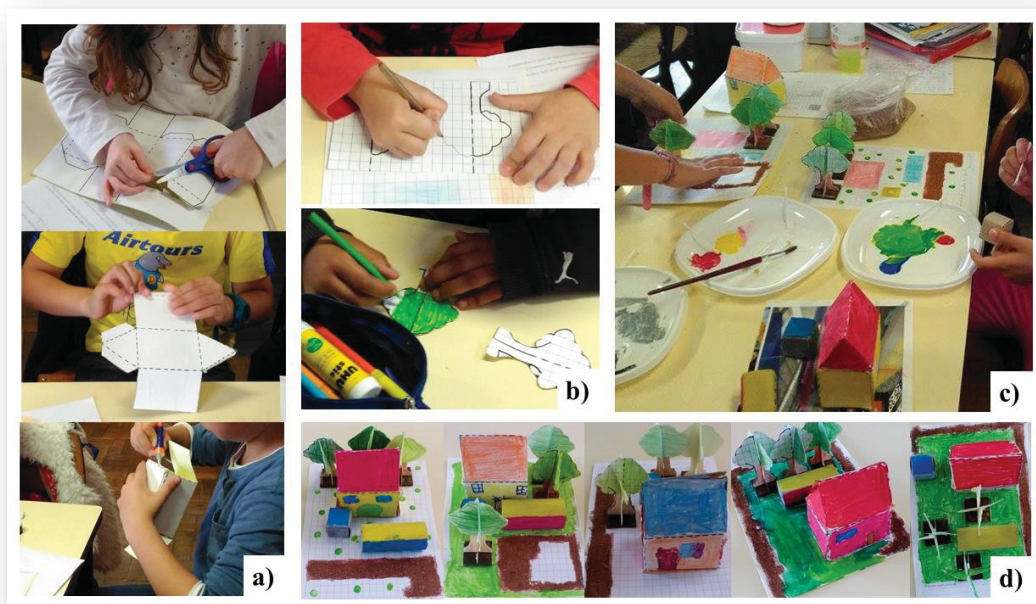


Figura 29 – A imagem tridimensional

a) Construção dos sólidos geométricos; b) Simetrias de árvores; c) Ornamentação de todos os elementos da maquete; d) Resultados finais da A53.

No que diz respeito às imagens tridimensionais produzidas pelas crianças, no 1.º CEB contamos apenas com uma atividade. Na tentativa de articular a área da Matemática com a área da Expressão Plástica, optámos pela construção de uma maquete. Neste sentido, uma vez explorada a obra *O Nabo Gigante*, em Português, propusemos aos alunos a recriação do espaço onde decorreu a ação principal da história em 3 dimensões. Sendo assim, através da resolução de vários exercícios presentes num guião/ficha, foi possível calcular o perímetro e a área de várias construções presentes neste cenário. À medida que cada exercício era resolvido, os alunos pintavam numa malha quadriculada a área correspondente à construção (A52). Após a planta completa, na A53 reergueu-se a maquete recorrendo à construção de sólidos geométricos e ao desenho de árvores a partir de simetrias. Depois de ornamentadas, com as mais diversas técnicas, cada peça foi colada à planta na respetiva área anteriormente registada. Em suma, numa primeira fase, explorámos conteúdos específicos da área da Matemática e posteriormente a construção da maquete permitiu por à prova várias habilidades motoras como cortar e dobrar, para além de explorar a pintura, o desenho e a colagem (ver Figura 29).

Perante esta proposta de trabalho complexa, foi imprescindível um planeamento prévio de todos os momentos, bem como a preparação de vários materiais. Apesar de a atividade

operacionalizar um conjunto de conteúdos provenientes de várias áreas, notámos algumas fragilidades nos alunos em relação ao ato de cortar, na construção dos sólidos geométricos e essencialmente em completar simetrias. Nesta situação em particular, reconhecemos que a pouca dinamização de atividades deste género vem de certa forma influenciar o desempenho dos alunos.

3.2.1.4. Um olhar dos Professores do 1.º CEB sobre as imagens produzidas pelos alunos

Uma vez apresentadas e refletidas todas as atividades dinamizadas no nosso estágio que envolveram a produção de imagens convocando a área da Expressão Plástica, é chegada a altura de partilharmos as opiniões dos Professores do 1.º CEB entrevistados em relação ao modo como encaram e dinamizam a área da Expressão Plástica na sua prática pedagógica.

Na sequência da conversa que tivemos com os nossos entrevistados constatámos que todos dizem planificar com antecedência as suas aulas de Expressão Plástica, a fim de conseguir reunir o material necessário para as mesmas. No entanto, visto que pela lei prevê-se cumprir 45 minutos semanais dedicados a esta área, que segundo as Professoras Rosa e Sara são dinamizados preferencialmente ao fim do dia, constatámos duas situações contrárias. A primeira partilhada por Bernardo e por Afonso, que assumem por vezes não cumprir as aulas de Expressão Plástica previstas no horário, por necessitarem do tempo para cumprir o programa de outras disciplinas. Neste sentido, o Bernardo justifica-se dizendo:

Se eu cumprisse o horário com rigor eu não teria tempo para dar o programa de Matemática que é muito extenso, tal como o de Português. (...) Então eu às vezes salto. Portanto eu trabalho a Expressão Plástica, a Expressão Dramática, mas assim nos finais de cada período, portanto na última ou penúltima semana de aulas ou quando é o dia do pai, o dia da mãe, não é assim ... não digo que eles não façam um trabalho, mas não é assim trabalho programado a ... Fazer o painel do outono, assim certos dias, com regularidade, regularidade eu confesso que nem sempre... nem sempre trabalho (Bernardo, P1).

Em contrapartida, o Professor Afonso, talvez por lecionar na altura um 1.º ano, bem como os restantes Professores entrevistados, Sara, Mariana e Rosa, dizem cumprir sempre pelo menos um tempo de Expressão Plástica semanalmente. Nesta perspetiva, Sara faz questão de realçar que:

Eu respeito muito o horário e não é só por ser o horário, eu dou importância à Plástica, às expressões (...) alguns colegas (...) não dão a devida importância a estas áreas, e acham

que Português, Matemática e até Estudo do Meio, mas Português e Matemática, que aquele tempo no horário reverte para, e que, por exemplo, Expressão Plástica (...) ou Dramática, acham que pode estar a tirar tempo a estas áreas, a tirar o tempo às áreas nucleares. Acho eu ... que para dar o programa acham sempre que precisam de todo o tempo. E depois não percebem que, quando dizem - ah, mas às 15 horas eles estão... - é lógico, das 15 horas até às 15:45h é impossível tu estares a explicar Matemática ... é impossível; é impossível estares a trabalhar a escrita ... é impossível (Sara, P2).

Ao solicitarmos a opinião dos Professores relativamente ao facto de a Expressão Plástica ser ou não articulada com outras áreas, percebemos que nas suas práticas fazem-no das duas formas. Mas, na realidade, a posição da Sara e da Rosa destacam-se por fazerem o possível para que exista uma associação com outras áreas, enquanto que Mariana e Afonso defendem que a Expressão Plástica, por ter conteúdos específicos, necessita de um espaço específico só para si.

Nesta ordem de ideias, tentámos perceber com que regularidade eram dinamizadas atividades de Expressão Plástica, independentemente de estarem, ou não, associadas a outras áreas. O Professor Afonso, que lecionava um 1.º ano, assumiu explorar 2 a 3 vezes por semana atividades de plástica, Mariana com a sua turma do 2.º ano refere trabalhá-la várias vezes por semana, essencialmente em articulação com outras áreas, a Professora Sara, também com um 2.º ano, fala em dois tempos de 45 minutos, Rosa, que lecionava o 3.º ano, assumiu cumprir de 45 minutos a uma hora de Expressão Plástica e o Professor Bernardo com a sua turma atual do 4.º ano, adiantou-nos que tenta realizar uma vez por semana, sempre que possível. Perante as respostas dos entrevistados e tendo em conta os seus contextos foi interessante notarmos que os Professores quando lecionam os anos iniciais do 1.º CEB tendem a explorar com mais regularidade atividades de natureza plástica, ao contrário do que se verifica com os restantes anos.

Ao tentarmos perceber que atividades costumavam os entrevistados desenvolver com os seus alunos, notámos que a elaboração de painéis alusivos a cada uma das estações do ano, a construção de postais e ofertas para datas comemorativas são atividades usuais no 1.º CEB. Para além destas, registámos a prática de desenhos e pinturas livres e sugeridas, em que os Professores mais ousados vão para além do lápis de cor e oferecem aos seus alunos outros materiais como tintas (tal como assumiram Sara e Mariana). O recorte e a colagem também foram técnicas mencionadas pelos Professores, Sara, Mariana e Afonso, adiantando disponibilizarem aos alunos alguma diversidade de materiais. Numa perspetiva de articulação com outras áreas, que nos foi apresentada pelos professores Bernardo e Rosa, o primeiro confessa recorrer a atividades de pintura com lápis de cor de desenhos impressos consoante o

conteúdo estudado, recorre à elaboração de frisos na área da Matemática e costuma construir com os seus alunos um esqueleto articulado do corpo humano em Estudo do Meio. O segundo recorre muito à construção de cartazes e elaboração de frisos cronológicos.

Nesta ordem de ideias, também procurámos identificar quais as eventuais dificuldades que estes docentes encontravam relativamente às aulas dedicadas à Expressão Plástica. Em resposta a esta questão, a maioria dos Professores (Mariana, Afonso e Rosa) mencionaram a falta de material e a restrita verba para o adquirir. Uma vez mais, Bernardo aponta o tempo como dificuldade, confessando utilizar o mesmo para cumprir os programas de Português e Matemática. E a resposta que mais nos surpreendeu foi a da Sara que partilhou o seguinte:

Há uma infinidade de técnicas que podemos explorar em sala de aula e assim diversificar nas propostas de trabalho. Para tal, é preciso nós investigarmos e ... o que vejo é que muitos colegas meus não o fazem e acabam por explorar sempre o mesmo. Verifico que existe essa falta de interesse ... ou mesmo dificuldade em ariscar e em investigar novas técnicas, novas atividades (Sara, P2).

Quando confrontámos os entrevistados acerca das razões que poderão levar um Professor do 1.º Ciclo a não utilizar a Expressão Plástica, as suas respostas foram muito semelhantes às apresentadas anteriormente. Neste caso particular, a professora Rosa partilhou uma perspetiva diferente das restantes e referiu que poderá dever-se à falta de vontade e talvez a lacunas da formação inicial nesta área.

Dando ênfase ao desenho, todos os Professores mencionaram explorar este conteúdo propondo aos seus alunos a elaboração de desenhos livres e sugeridos. Em particular, Afonso diz propor a ilustração de poemas, personagens e momentos vivenciados, Mariana realça utilizar a técnica do desenho dobrado em quatro partes precisamente para promover a atenção, a criatividade e a concentração, que assumiu valorizar bastante, Rosa diz mesmo recorrer a composições que misturam desenho e colagem. Por vezes, os nossos entrevistados também mencionam recorrer ao desenho para tentar alcançar as conceções prévias dos seus alunos.

Perante estas propostas, cada entrevistado revelou ter objetivos a serem atingidos no desenho. Neste caso em particular, a criatividade, o sentido estético e, essencialmente, o aperfeiçoamento do desenho foram as competências mais mencionadas. No entanto, para além da concentração e atenção já referidas por Mariana, Sara realça um outro fator muito importante a desenvolver nos alunos, ou seja, o respeito pelo material. Uma vez que falámos em materiais, todos os Professores mencionaram ser recorrente a utilização de lápis de cor, lápis de cera,

carvão e marcadores, registando-se apenas dois docentes (Sara e Mariana) que admitiram utilizar tintas.

No que diz respeito às produções finais dos alunos, os Professores deram conta de que os mesmos, por vezes, são expostos na sala ou no exterior da mesma, são arrumados no dossiê ou ainda levados para casa pelos alunos. A este propósito, Mariana referiu que “eles gostam muito de levar para casa para mostrar aos pais aquilo que eles andaram a fazer”. Ainda nesta situação em particular, Rosa apresentou outras alternativas recorrentes na sua prática como a apresentação dos desenhos à turma pelos próprios alunos e, em épocas festivas, a publicação das suas produções na *newsletter* por meio de fotografias.

Em conversa com os docentes, notámos que a vasta maioria dos entrevistados às vezes analisa os desenhos dos seus alunos, mas de forma informal. Nesta situação estamos a falar dos casos de Bernardo, Sara, Mariana e Rosa, que assumiram privilegiar aspetos como a cor e o traço. Mariana e Rosa adiantaram ainda valorizar especificamente a evolução gráfica do desenho e a adequação à idade. Nos excertos que se seguem, os professores partilharam esta realidade na primeira pessoa:

Eu faço de uma forma informal, (...) essencialmente o tipo de desenho tendo em conta a idade. Porque muitas vezes, a isto também transmite algumas informações da própria criança ou até mesmo a cor que normalmente usa, também pode ser indício de alguma, de alguma questão, (...) [por exemplo] quando a figura humana a determinada idade já devia estar de uma forma e não está, pode ser indício de alguma questão (Mariana, P3).

Eu sei de alunos que quando... riscam qualquer coisa, às vezes a gente pensa - o que é que aconteceu? O que é que tu tens? - pelas cores, pelos riscos que fazem, eu já os conheço (Sara, P2).

Em contrapartida, apenas o Professor Afonso diz não ter o hábito de analisar os desenhos dos seus alunos, embora se tenha mostrado sensível à sua utilidade, tal como nos é dado perceber nas suas palavras, que transcrevemos de seguida:

Por acaso fiz um trabalho, dos primeiros trabalhos que fiz foi sobre o desenho infantil e aprendi imenso com aquele trabalho (...) Agora, hoje em dia, eles fazem o desenho e tu quase que não te debruças sobre ele, não é? Também já temos mais tempo com o aluno, não é só através do desenho que eu vou conhecê-lo. Quando se faz um trabalho isolado sobre o desenho, tu conheces muito aquela criança através do desenho, eu como passo muito tempo com eles, se calhar já não dou tanto valor, mas ainda assim às vezes se há

alguma coisa que me chama a atenção eu analiso, se não eu já nem...eu já não me debruço muito sobre isto, infelizmente... (Afonso, P4).

Por fim, perante a explanação dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas, realçamos que a maioria dos Professores entrevistados respeita a área da Expressão Plástica e já mais utilizam o seu tempo em detrimento das áreas consideradas nucleares. Especificamente em relação ao desenho ficámos com a ideia de que a maioria dos Professores arrisca pouco na diversidade de materiais. No que diz respeito às propostas de atividades de desenho, ainda se verificam a utilização de estratégias pouco ambiciosas em relação às competências privilegiadas. Em contrapartida, realçamos o facto de os Professores estarem despertos para a utilidade da análise do desenho dos alunos, apesar de fazerem-no de uma forma informal.

Concluída a análise e reflexão acerca da nossa ação educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entramos na reta final do nosso trabalho. Resta-nos partilhar com o leitor aquelas que são as nossas principais conclusões de todo o processo que aqui fomos partilhando. É o que nos propomos fazer no último ponto deste trabalho.

Considerações Finais



Uma vez terminada a explanação de todo o nosso percurso no contexto dos dois estágios e apresentados os resultados obtidos através de entrevistas tanto de Educadores como de Professores do 1.º CEB, especificamente sobre a temática que decidimos aprofundar no nosso trabalho, é chegada a altura de recuperarmos os nossos objetivos iniciais, fazendo um balanço acerca dos mesmos. Sendo assim, pela primeira vez confrontaremos as opiniões dos Educadores e dos Professores, de modo a obtermos conclusões conscientes das perspetivas que prevaleceram nestes dois níveis de ensino tão distintos.

Perante o nosso primeiro objetivo, dirigido especificamente às práticas que desenvolvemos nos dois estágios, acreditamos que o mesmo foi atingido. Analisando o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II consideramos terem sido experiências fulcrais na nossa formação, pois foram a oportunidade, que há muito esperávamos, para colocar em prática a teoria assimilada ao longo de toda a formação inicial e com ela tomarmos as nossas decisões perante as especificidades da realidade educativa com que nos deparámos. Com a prática nestes contextos de intervenção, pouco a pouco, evidenciou-se um crescimento, tanto pessoal como profissional, que nos permitiu arriscar na inovação em algumas práticas pedagógicas. Ainda consideramos que as sequências didáticas, as observações e as reflexões que elaborámos a cada semana de intervenção, proporcionaram esse crescimento, na medida em que funcionaram como mecanismos que nos ajudavam a tomarmos consciência das decisões a tomar, cada vez mais acertadas consoante o feedback e o rendimento das(os) crianças/alunos.

No entanto, foi seguindo esta linha de pensamento que conseguimos ultrapassar as nossas dificuldades. No Estágio Pedagógico I, desenvolvido na Educação Pré-Escolar, a maior dificuldade sentida no início circunscreveu-se à adequação das atividades aos vários ritmos e níveis de aprendizagem, uma vez que tínhamos um grupo heterogéneo. Apesar disto, ultrapassámos este obstáculo muito à conta da utilização de diferentes tipos de imagens, que para uns constituíam referências e para outros eram um ponto de partida para estabelecer conexões. Para tal, uma vez que estávamos despertos para as questões das imagens em contextos pedagógicos, consideramos ter tirado partido desta condição e proporcionado numa mesma atividade uma diferenciação capaz de levar todos e cada um a progredir, ao seu próprio ritmo. Mais uma vez, em relação ao Estágio Pedagógico II, realizado no 1.º CEB, a componente imagética ajudou a superar dificuldades ao nível da concretização de alguns conteúdos abstratos, nomeadamente em Matemática, recorrendo a estratégias que partiam sempre do concreto e gradualmente estabeleciam uma ponte com o lado mais abstrato do conteúdo.

Também neste estágio sentimos algumas limitações que condicionaram certas atividades de Expressão Plástica, área também em estudo neste Relatório de Estágio, impedindo-nos, por vezes, de sermos inovadores e proporcionarmos experiências diversificadas aos alunos.

Salientamos que, encontrámos no nosso tema de estudo uma forma viável de ultrapassar as nossas dificuldades. Investimos em atividades que promovessem a utilização de vários tipos de imagens com funções diferentes, que estiveram a par da construção da nossa categorização de imagens.

No seguimento deste trabalho, de modo a aprofundar as questões inerentes ao lugar e ao papel das imagens na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, complementámos o nosso estudo com algumas opiniões recolhidas através da realização de entrevistas a Educadores e a Professores, que serão agora confrontadas.

Perante o objetivo - verificar como é integrada e explorada a Expressão Plástica no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico – percebemos que em ambos os níveis de ensino verificaram-se algumas diferenças. Na Educação Pré-Escolar, as Educadoras valorizam a Expressão Plástica de tal modo que a exploram quase todos os dias da semana. No caso dos Professores, apesar da maioria valorizar a área, não dispõem de um horário tão flexível para o fazerem com tal frequência. Neste contexto particular, foi curioso constatar que os docentes que lecionavam na altura os primeiros anos do 1.ºCEB, faziam-no com muito mais frequência do que os restantes. Em minoria, também registámos situações contrárias, pois há mesmo quem não explore semanalmente a Expressão Plástica utilizando este tempo em benefício de outras áreas curriculares.

O cenário partilhado pelas Educadoras parte muito da metodologia de associar a Expressão Plástica com outras áreas ou até mesmo com a temática explorada, sendo esta assinalada como uma estratégia que proporciona uma aprendizagem mais significativa para as crianças. A mesma tendência verifica-se com alguns Professores do 1.º CEB, apesar de outros defenderem que deve existir um espaço destinado exclusivamente à Expressão Plástica, por esta também ter os seus próprios conteúdos. Sendo assim, evocando as estratégias a que ambas as partes recorrem para explorar a Expressão Plástica, percebemos que as Educadoras dinamizam-na com o objetivo de as crianças explorarem um leque variado de materiais e técnicas. Para tal, o recurso a desenhos, pinturas, recorte e colagem livres são práticas recorrentes, disponibilizando materiais que vão para além do lápis de cor e do lápis de cera. O mesmo não acontece em contextos do 1.º CEB, pois são poucos os Professores que vão para além dos materiais mais vulgares e arriscam na exploração com tintas. Neste nível de ensino, apesar de

também se explorar o desenho e a pintura livre ou sugerida, as propostas de trabalho mais vulgares direcionam-se para a realização de painéis para cada estação do ano, ou ainda para a construção de postais e ofertas para datas comemorativas. Por último, em relação às produções finais das(os) crianças/alunos, ambos os grupos de profissionais de ensino confessam proceder a uma análise dos desenhos realizados, ainda que de uma forma informal, especialmente na tentativa de perceber se as características do desenho estão a acompanhar o esperado para a faixa etária.

No contexto do seguinte objetivo – conhecer as limitações encontradas pelos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na exploração da Expressão Plástica – constatámos que a maioria das Educadoras aponta a falta de habilidades na área e razões de ordem estratégica no decorrer das atividades. Já em relação aos Professores, a maioria realça a falta de material e a escassa verba das escolas para o mesmo fim. Também foi referida a falta de investimento pessoal para proporcionar novas experiências aos alunos e os extensos programas das ditas áreas nobres do currículo, que levam alguns professores a utilizar o seu tempo para lecionar outras disciplinas.

Em relação ao objetivo – perceber se os Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, recorrem habitualmente a imagens e os contextos em que o fazem – demos conta que o recurso a imagens é uma prática recorrente em ambos os níveis de ensino. Especificamente na Educação Pré-Escolar, as Educadoras com grupos de crianças mais novas têm preferência pelas fotografias, com o fim de proporcionar às crianças referências visuais fiéis à realidade. No entanto, também utilizam desenhos e ilustrações. Estes três tipos de imagens que dizem utilizar são exploradas em contexto de uma temática ou história, desempenhando vulgarmente uma função ilustrativa, informativa e narrativa. No 1.º CEB, também nomeiam as fotografias, as ilustrações e os desenhos como sendo os mais utilizados, mas de forma minoritária existiram Professores que nomearam os postais e os pictogramas. De uma forma geral, os docentes dizem recorrer a imagens em contextos de introdução, operacionalização e consolidação de conteúdos, usufruindo de funções como a ilustrativa, a informativa e a narrativa.

Por último, em relação ao objetivo – averiguar as potencialidades educativas das imagens no processo de ensino aprendizagem dos mais novos – verificámos que tanto as Educadoras como os Professores associaram as imagens a aspetos motivadores, capazes de captar a atenção das crianças e, essencialmente, promover o desenvolvimento da linguagem oral e do poder argumentativo. Em particular, as Educadoras realçaram que as imagens, por serem uma referência visual, permitem o acesso à informação de forma imediata e, com a sua regular

exploração, favorecem as competências leitoras da imagem. A acrescentar às anteriores, os Professores alertaram-nos para o facto de que este recurso poderá promover a criatividade e a imaginação para além de ajudar os alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Perante tais resultados, este estudo proporcionou-nos o conhecimento de alguns pontos de vista, dinâmicas pedagógicas no âmbito da utilização de imagens, bem como algumas práticas e constrangimentos em relação à exploração de momentos de Expressão Plástica. No entanto, as conclusões que tiramos deste estudo não podem ser generalizadas, pois apesar de a amostra ser diversificada, tanto em anos de serviço como nas faixas etárias dos grupos de crianças, é na mesma pequena. Ainda assim, temos plena consciência de que este estudo poderá servir de ponto de partida para outros que envolvam uma população mais alargada, dando assim continuidade a este trabalho.

Em suma, este Relatório de Estágio reflete o percurso de toda uma viagem rica em experiências que muito contribuíram para o nosso crescimento pessoal e profissional. Para além do mais, foi uma oportunidade de aprofundar conhecimentos e de abrir novos horizontes numa área tão pouco explorada e que tem ainda tanto a oferecer.

Trabalhar o papel e o lugar das imagens na ação educativa assumiu-se assim como um daqueles desafios que decidimos perseguir a vida inteira e os nossos estágios pedagógicos funcionaram como os cenários ideais para iniciarmos este trabalho, que em muito contribui para fortalecer o nosso desenvolvimento profissional e a forma como entendemos a profissão que escolhemos abraçar.



Referências Bibliográficas

- Almeida, A. B., Santos, J. P. & Santos, M. M. (1971). *Educação pela arte na escola primária: Guia didático*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Alvarenga, A. V. G. (2002). *Contributos para uma cultura da imagem educativa: estudo de caso com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento. Minho: Universidade do Minho.
- Aumont, J. (1993). *A imagem*. Lisboa: Texto & Grafia.
- Azevedo, C. A. M. & Azevedo, A. G. (1994). *Metodologia Científica*. Porto: Ed. C. Azevedo.
- Băidak, N. & Horvath, A. (2010). *Educação artística e cultural nas escolas da europa*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Barata, J. O. (1979). *Didáctica do teatro*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Bédard, N. (2000). *Como interpretar os desenhos das crianças*. Portugal: Edições CETOP.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Calado, I. (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. & Valsassina, E. M. M. (1982). *A arte infantil: linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Correia, V. (1995). *Recursos didáticos*. Águeda: Companhia Nacional de Serviços.
- Correia, F. & Farinha, N. (2005). A Ilustração Científica: o saber da imagem e a imagem do saber. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração 5* (pp.223 - 241). Coimbra: Almedina
- Costa, M. M. (2009). *Leitura, literatura e aprendizagem*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Cunha, A. C. (2007). *Formação de Professores - A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático* (1.ª ed). Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados IPL.

- Dias, C. M. A. (2013). *Expressão Plástica: Práticas e Dinâmicas em Contexto de Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Dondis, D. A. (2003). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Feres, B. (2014). A verbo-visualidade a serviço da patemização em livros ilustrados. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 143-162) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Ferreira, S. (2015). *O passado e o presente da ilustração infantil*. Dissertação de Mestrado. Caldas da Rainha: Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha.
- Fróis, J. P., Marques, E. & Gonçalves, R. M. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J. P. Fróis (ed.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* (pp. 201 – 243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gabey, G. & Vimenet, C. (1974). *A criança Criadora*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora na Educação de Infância. In Spodeck, Bernard (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Garcia, L. J. B. (2015). *A Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspectivas e diálogos*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Gloton, R. & Clero, C. (1971). *A actividade criadora na criança*. São Paulo: Editorial Estampa.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa: justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167 – 187.

- Joly, M. (1994). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70 LDA.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Luquet, G. H. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização.
- Marques, A. S. (1994). A função da imagem na literatura infanto-juvenil. *Mathesis*, 3, 239 – 259.
- Marques, R. (1997). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, I. P. et al (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, J. M. M. (2013). *Explorar o Ensino das Expressões nas Práticas Educativas em Educação Básica – uma Abordagem em Contexto do Estágio Pedagógico*. Dissertação de mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moderno, A. (1992). *A comunicação audiovisual no processo didáctico: no ensino e na formação profissional*. Aveiro: Edição do autor.
- Moles, A. A. (1991). *La imagen: comunicación funcional*. México: Trillas.
- Molina, A. H. (2007). Ensino de história e imagens: potencialidades de pesquisa. *Londrina*, 1, 15 - 29.
- Morán, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. *Revista Comunicação & Educação*, 2, 27 -35.
- Oliveira, A. I. G. (2009). *O lugar e o não lugar da expressão plástica / artes plásticas nos projectos curriculares e nas acções dos educadores de infância*. Dissertação de Mestrado. Minho: Universidade do Minho.

- Oliveira, M. & Silva, B. (2013). *Ilustração: diálogo entre arte e educação: Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, A. (2013). *Educação, arte e questões de género: Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Pitano, S. C. & Roqué, B. B. (2015). O uso de maquetes no processo de ensino aprendizagem segundo licenciados em geografia. *Educação Unisinos*, 12, 273-282.
- Ponte, J. P., Brocardo, J., & Oliveira, H. (2003). *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética dos álbuns contemporâneos. In B. R. Rechou, I. S. López & M. N. Rodríguez (Coords.), *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)*(pp. 13-40). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Rangel, M. (2001). Monodocência-Coadjuvação. In Ministério da Educação (2001). *Monodocência* (pp. 61-67). Viseu: Departamento de Educação Básica.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, J. M. (2014). *Os Suportes de Expressão como veículos promotores de aprendizagens no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Salavisa, E. & Telmo, I. C. (1995). *Observar e registar*. Lisboa: Constância.
- Santos, C. P. & Teixeira, R. C. (2014). Matemática na educação pré-escolar: a primeira dezena. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 3, 17-46.
- Serrano, P. & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina: desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa-letas.

- Silva, S. R. (2005). Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração 5* (pp. 129 - 137). Coimbra: Almedina.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.º Volume - Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3.º Volume – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, R. P. S. (2014). *A Expressão Plástica na Prática Pedagógica: Olhares de Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Stern, A. (s/d). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros horizonte.
- Telmo, I. C. (1994). *Linguagem gráfica infantil*. Setúbal: Escola Superior da Educação.
- Vieira, M. A. D. C. L. (2012). *Sobre um projeto extracurricular de matemática para a pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico*. Dissertação de doutoramento. Minho: Universidade do Minho.
- Vieira, D. A. S. (2012). *A banda desenhada como recurso para estimular a aprendizagem da gramática nas aulas de línguas estrangeiras*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Walle, J. A. V. (2009). *Matemática no ensino fundamental: Formação de professores e aplicação em sala de aula*. Porto Alegre: ARMED.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.



Anexos

Anexo 1 - Consentimento Informado



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Consentimento informado

O presente documento esclarece a natureza e o modo de participação numa investigação que será integrada num Relatório de Estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores. A investigação em causa visa compreender a forma como Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico exploram a Expressão Plástica e o modo como utilizam as imagens na sua prática letiva diária. Este documento clarifica a natureza da participação neste estudo e explicita as normas éticas que presidem à atividade dos investigadores responsáveis pelo mesmo. A investigação será realizada pela mestranda Carla Medeiros e orientada pelo Prof. Doutor Adolfo Fialho, do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores.

O estudo em causa será desenvolvido em várias etapas. O presente protocolo diz respeito à primeira fase, que consiste em recolher um conjunto de dados através do recurso a entrevistas a Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre as suas experiências e opiniões acerca da utilização educativa das imagens e a exploração da área de Expressão Plástica em contextos educativos. É de salientar que, neste contexto particular, não existem respostas certas ou erradas, nem se pretende avaliar os desempenhos profissionais de qualquer participante. O que realmente nos interessa é que os entrevistados documentem e partilhem os seus pontos de vista e as suas experiências.

Cada entrevista será efetuada consoante a disponibilidade do entrevistado e será gravada em formato de áudio, para posteriormente ser transcrita.

Importa ainda realçar que a preservação da confidencialidade será salvaguardada, bem como todas as informações de carácter pessoal anotadas no decorrer do depoimento. A cada entrevistado será atribuído um código e o seu nome não será revelado em parte alguma.

Os resultados desta investigação serão defendidos e redigidos no Relatório de Estágio intitulado por Queres que te faça um Desenho? O Lugar e o Papel das Imagens na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado no contexto do referido Mestrado, na Universidade dos Açores.

A sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Para mais informações relacionadas com a investigação, poderá contactar a mestranda, Carla Medeiros, através do correio eletrónico medeiros-f-carla@hotmail.com, ou então o orientador, Prof. Doutor Adolfo Fialho, recorrendo ao correio eletrónico adolfo.ff.fialho@uac.pt.

Sendo assim, considerando as condições asseguradas no presente documento, aceito participar, de forma livre e voluntária, no trabalho de investigação em causa.

_____, ____/____/2017

A entrevistadora: _____

O(a) entrevistado(a) : _____

Anexo 2 - Guião de Entrevista

Designação dos blocos	Objetivos	Questões
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<p>Informar em que consiste a investigação e quais os seus objetivos;</p> <p>Valorizar a importância da participação e contributo do entrevistado;</p> <p>Assegurar a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas;</p> <p>Explicar como é que os dados vão ser utilizados, quem vai ter acesso aos mesmos e como e quando vão ser destruídos;</p> <p>Garantir o rigor da informação;</p> <p>Agradecer a participação do entrevistado na investigação;</p>	
<p>Bloco B</p> <p>Dados profissionais do entrevistado</p>	<p>Conhecer o tempo de serviço do entrevistado, enquanto Educador/Professor;</p> <p>Conhecer em que nível educativo leciona o entrevistado;</p>	<p>Porque escolheu esta profissão?</p> <p>Há quanto tempo exerce a profissão?</p> <p>Qual o nível de ensino em que leciona? Este ano trabalhou com que idades/com que ano de escolaridade?</p>

<p>Bloco C</p> <p>Representações dos Educadores/ Professores relativamente aos benefícios das Expressões Artísticas para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos</p>	<p>Perceber que opinião tem o entrevistado relativamente aos benefícios das Expressões Artísticas para o desenvolvimento dos alunos;</p>	<p>No seu ponto de vista, acha que as Expressões Artísticas são benéficas para o desenvolvimento dos alunos? Se sim, em que medida?</p>
<p>Bloco D</p> <p>Opiniões dos Educadores e Professores sobre as competências que a sua formação inicial forneceu no campo das Expressões Artísticas</p>	<p>Conhecer as áreas das Expressões Artísticas que foram exploradas na formação inicial dos Educadores e Professores;</p> <p>Compreender que competências a formação inicial forneceu aos Educadores e Professores nas áreas das Expressões Artísticas;</p>	<p>Que áreas das Expressões Artísticas foram mais exploradas na sua formação inicial?</p> <p>Tendo em conta a sua formação inicial, em que áreas considera ter ficado melhor preparado?</p> <p>Considera que a sua formação inicial lhe forneceu competências profissionais nas áreas das Expressões Artísticas? Se sim, em que sentido? Se não, o que é que acha que ficou por fazer?</p>
<p>Bloco E</p> <p>Preferência dos Educadores e Professores acerca das várias áreas das Expressões Artísticas e influências na sua prática</p>	<p>Identificar qual a área de preferência das Expressões Artísticas dos Educadores e Professores;</p>	<p>Há alguma área das Expressões Artísticas em que se sinta mais à vontade? Qual? Por que é que acha que isso acontece?</p> <p>Há alguma área das Expressões Artísticas em que se sinta menos à vontade? Qual? Por que é que acha que isso acontece?</p>

	Compreender se as preferências do entrevistado influenciam a sua prática;	Acha que o facto de gostar mais de uma área das Expressões Artísticas ou de outra tem influenciado a sua prática?
<p>Bloco F</p> <p>Relevância atribuída à Expressão Plástica na prática letiva dos Educadores e Professores</p>	Perceber a relevância da Expressão Plástica na prática diária do entrevistado;	<p>Planifica ou planeia as suas atividades de Expressão Plástica com antecedência?</p> <p>Tem por hábito utilizar horas destinadas à Expressão Plástica previstas no horário semanal da turma? Isso acontece com que regularidade (sempre, de vez em quando, em situações muito excecionais...)? Quando isso não se verifica, por que razão acontece?</p> <p>Em média, quantas vezes por semana dinamiza atividades de Expressão Plástica? (podendo ou não ser a área foco)</p> <p>Quando explora a Expressão Plástica na sua prática, que tipo de atividades costuma desenvolver? (pode dar alguns exemplos de atividades que costume desenvolver)</p> <p>Considera que a Expressão Plástica deve ser abordada de forma isolada das restantes áreas curriculares ou de forma articulada? Porquê?</p>
<p>Bloco G</p> <p>Representações dos Educadores/ Professores sobre as estratégias a utilizar na implementação da Expressão Plástica</p>	Perceber como é integrada e explorada a Expressão Plástica no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;	
<p>Bloco H</p> <p>Representações dos Educadores e Professores sobre os</p>	Conhecer as limitações encontradas pelos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na exploração da Expressão Plástica;	<p>Na sua opinião, quais as eventuais dificuldades que um Educador ou Professor do 1.º Ciclo poderá ter nas aulas dedicadas à Expressão Plástica? Exemplifique.</p>

constrangimentos que a Expressão Plástica pode causar		Para si, de uma maneira geral, o que poderá levar um Educador ou Professor do 1.º Ciclo a não utilizar a Expressão Plástica na sua prática?
<p>Bloco I</p> <p>Importância atribuída aos desenhos dos alunos pelos Educadores e Professores</p>	<p>Identificar atividades desenvolvidas no âmbito do desenho;</p> <p>Perceber qual o valor atribuído às produções finais dos alunos pelos Educadores e Professores;</p>	<p>Concentremo-nos agora no conteúdo particular do desenho.</p> <p>Costuma trabalhar o desenho com os seus alunos? Se sim, que tipo de técnicas desenvolve com maior frequência?</p> <p>Recorre ao desenho para alcançar as conceções prévios dos alunos?</p> <p>O que faz com as produções finais dos seus alunos? (realiza exposições, afixa na sala, são guardados num dossiê, etc.)</p> <p>Tem por hábito fazer algum tipo de análise aos desenhos das crianças? Se sim, que aspetos privilegia nessa análise? Se não, acha que seria um procedimento útil para a sua prática letiva? Porquê?</p> <p>Quando trabalha o desenho com as crianças, que competências básicas espera que elas desenvolvam? Dê-me exemplos de propostas que costuma apresentar aos seus alunos neste particular.</p>
Bloco J		Concentremo-nos agora na utilização educativa das imagens em contextos pedagógicos.

<p>Opiniões dos Educadores e Professores sobre a utilização das imagens em contextos pedagógicos</p>	<p>Identificar com que frequência recorre a imagens em contextos pedagógicos;</p> <p>Perceber que tipo de imagens (visuais, materiais e fixas) recorrem os Educadores e Professores e em que contexto o fazem;</p> <p>Identificar as funções mais associadas à utilização das imagens (Função - ententia como intenção do emissor);</p>	<p>Recorre a imagens na sua prática pedagógica? Se sim, com que frequência o faz? Se não, acha que seria uma estratégia benéfica para os seus alunos?</p> <p>Dê alguns exemplos sobre o tipo de imagens que utiliza e os contextos em que o faz.</p> <p>Acha que o uso de imagens é útil para as suas práticas? Em que medida? Que função costumam assumir?</p>
<p>Bloco K Representações dos Educadores/ Professores sobre as estratégias a utilizar na exploração de imagens</p>	<p>Perceber se os Educadores ou Professores dão relevância às imagens;</p>	<p>Costuma dar relevância às imagens que acompanham um texto ou determinado conteúdo? Se sim, como as explora com os alunos?</p>
<p>Bloco L Opiniões dos Educadores e Professores sobre as vantagens e as desvantagens inerentes à utilização das imagens em contextos pedagógicos</p>	<p>Averiguar as potencialidades educativas das imagens no processo de ensino aprendizagem dos mais novos;</p> <p>Identificar causas menos positivas que os Educadores e Professores encontram quando utilizam imagens;</p>	<p>Com base na sua experiência, que aspetos positivos ou negativos encontra ao recorrer a imagens na sua prática pedagógica?</p> <p>Na sua opinião, a utilização regular de imagens poderá ser útil à vida prática e ao futuro dos seus alunos? Em que medida?</p>

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal