



**Politécnico
de Viseu**
Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV

As narrativas visuais como ferramenta para o autoconhecimento e uma aprendizagem mais significativa em Educação Visual

Beatriz Lopes Brás

Relatório Final de Estágio
As narrativas visuais como ferramenta para o
autoconhecimento e uma aprendizagem
mais significativa em Educação Visual

Beatriz Lopes Brás

2026



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Relatório Final de Estágio: As narrativas visuais como ferramenta para autoconhecimento e uma aprendizagem mais significativa em Educação Visual

Beatriz Lopes Brás

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Sofia Figueiredo

Agradecimentos

A realização deste trabalho de investigação contou com um percurso exigente, mas profundamente enriquecedor, que não teria sido possível sem o apoio, a dedicação de todas as partes envolvidas.

Em primeiro lugar, manifesto o meu profundo agradecimento à Professora Doutora Sofia Figueiredo, pela orientação e disponibilidade constantes assim como as valiosas sugestões que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste projeto de investigação. Agradeço também pela paciência e compreensão demonstradas ao longo de todo o processo, qualidades que muito valorizei e que tornaram esta caminhada mais leve e confiante.

Agradeço também aos professores cooperantes, Professora Dr^a Isabel Maria Matos Lopes e Professor Dr. Adriano Augusto Mano Monteiro Sequeira pelo constante apoio e orientação constantes durante o período de estágio.

Também gostaria de agradecer às Professoras Doutoradas Ana Luísa de Souto e Melo e Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa que supervisionaram e me orientaram em contexto de estágio, pelo acompanhamento prestado e pelas oportunidades de aprendizagem que proporcionaram ao longo do meu percurso académico e que devido a isso, permitiram o meu crescimento pessoal, profissional e académico.

Gostaria também de demonstrar um agradecimento especial a todos os alunos que estiveram envolvidos na parte da implementação do projeto e também aos encarregados de educação que permitiram a participação dos seus filhos neste projeto de investigação. Também um especial agradecimento à Direção da Escola Azeredo Perdigão pela autorização de implementação deste projeto de investigação.

Não posso deixar de fora, a minha família, especialmente os meus pais, Rafaela Brás e Miguel Brás, que apesar de todas as dificuldades, sempre foram aqueles que me deram força para continuar e não desistir. À minha avó, Isaura Brás, que se mostrou sempre disponível para me ajudar no que pudesse. E finalmente, aos meus amigos, Manuel e Augusta Viana, que sempre me apoiaram durante todo o meu percurso académico nesta instituição.

Resumo

O relatório final de estágio apresenta-se em duas partes, sendo a primeira correspondente à Prática de Ensino Supervisionada e a segunda ao trabalho de investigação. Procura-se, através da segunda, uma exploração sobre a relevância do autoconhecimento e das narrativas visuais no contexto educativo, com principal foco na disciplina de Educação Visual. A presente investigação passa então por uma primeira fase de enquadramento teórico onde, através do estudo de diversas fontes, foi analisado como o autoconhecimento pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação mais integral e humanista. Além disso, foi investigada a evolução e a importância das narrativas visuais, desde suas primeiras representações gráficas até às modernas bandas desenhadas e animações, destacando o seu potencial como ferramenta pedagógica. Segue-se, por fim, o momento de implementação do projeto de investigação em contexto de estágio com uma turma do 5º ano, onde a metodologia adotada incluiu uma abordagem qualitativa, com recolha de dados através de questionários e observações, visando compreender a eficácia dessas estratégias no ambiente escolar.

Palavras-chave: Narrativas Visuais, Autoconhecimento, Motivação, Ensino/Aprendizagem, Educação Visual

Abstract

The final internship report is presented in two parts: the first, corresponding to the Supervised Teaching Practice, and the second, to the research work. The second part explores the relevance of self-awareness and visual narratives in the educational context, with a primary focus on the Visual Education discipline. This research then proceeds through an initial theoretical framework phase where, through the analysis of various sources, it was analyzed how self-awareness can enrich the teaching-learning process, promoting a more comprehensive and humanistic education. Furthermore, the evolution and importance of visual narratives was investigated, from the earliest graphic representations to modern comics and animations, highlighting their potential as a pedagogical tool. Finally, the research project was implemented in the internship context with a 5th-grade class. The methodology adopted included a qualitative approach, with data collection through questionnaires and observations, aiming to understand the effectiveness of these strategies in the school environment.

Keywords: Visual Narratives, Self-Awareness, Motivation, Teaching/Learning, Visual Education

Índice

Introdução Geral	1
Parte I -Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	2
Nota introdutória	3
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	4
1.1. Prática de Ensino Supervisionada I.....	4
1.2. Prática de Ensino Supervisionada II e III	7
2. Análise e apreciação crítica das Práticas observadas concretizadas nas Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III	12
2.1. Prática de Ensino Supervisionada I.....	12
2.2. Prática de Ensino Supervisionada II.....	13
2.3. Prática de Ensino Supervisionada III.....	15
Parte II -Trabalho de Investigação	19
1.Introdução	20
2.Enquadramento teórico	21
2.1. Autoconhecimento	21
2.2. A importância do autoconhecimento na aprendizagem.....	22
2.3. A história das Narrativas Visuais	23
2.4. Narrativas Visuais na Educação em Portugal.....	34
2.5. Narrativas Visuais como ferramenta para o autoconhecimento	41
2.6. A cor	44
2.7. Como colocar em prática nas disciplinas de educação visual?.....	51
Considerações finais do capítulo.....	57
3. Metodologia	58
Nota Introdutória.....	58
3.1. Tipo de Investigação.....	58
3.2. População e Amostra.....	59
3.3. Instrumentos de recolha dados:	60
3.4. Considerações Éticas	61
4. Proposta de atividades	63
Nota Introdutória.....	63
5. Apresentação e análise de dados	67
Nota introdutória.....	67
Inquéritos por questionário- prévios	68

Inquéritos	96
Conclusão do capítulo.....	101
6.Discussão/Conclusão	103
7.Referências Bibliográficas	105
Apêndices	114
Apêndice A.....	115
Pedido de autorização as Encarregados de Educação	115
Apêndice B.....	116
Pedido de autorização ao diretor da escola	116
Apêndice C.....	117
Questionário prévio aos alunos	117
Apêndice D.....	118
Questionário aos alunos	118
Apêndice E-Apresentação da Unidade de Trabalho do projeto	119
Apêndice F- Apresentação das Planificações de Aula	123
Apêndice G- Grelhas de Análise	134
Atividade 1	134
Atividade 2	135
Atividade 3	136
Apêndice F- Grelhas de avaliação	137
Anexos	140
Anexo A- Autorização do Diretor da Escola.....	141
Anexo B -Questionários prévios respondidos.....	143
Anexo C- Diário de Bordo.....	147
Anexo D-Questionários Finais respondidos.....	152

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa do Agrupamento de Escolas de Mundão	4
Figura 2. Exterior e interior da Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Mundão.....	6
Figura 3. Esquema de sala de aula com legenda (EB23 Mundão).....	6
Figura 4. Mapa do Agrupamento de Escolas de Viseu Norte	8
Figura 5. Exterior e interior da Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Azeredo Perdigão....	10
Figura 6. Esquema de sala de aula com legenda (EB23 Dr. Azeredo Perdigão).....	11
Figura 7. Exemplo de recurso didático utilizado na Unidade Módulo Padrão	13
Figura 8. Alunos a realizar o exercício proposto após a dinâmica	14
Figura 9. Recurso Didático	16
Figura 10. Recursos didáticos	16
Figura 11. Recurso digital criado no Kahoot.....	17
Figura 12. Recurso digital criado no Canva	17
Figura 13. Ilustração do Livro Narrativas Gráficas de Will Eisner de 2005.....	24
Figura 14. Exemplo de Narrativa Visual retirada das páginas 14 e 15 do livro Understanding Comics de Scott McCloud (1995).....	25
Figura 15. Exemplo de Hieróglifo egípcio e símbolo da Cultura antiga. Mural do antigo Egito. Mitologia egípcia	25
Figura 16. Hércules lutando com Busíris c.-470	25
Figura 17. Coluna de Trajano e Detalhe	26
Figura 18. Teto de Capela Sistina (direita); Livro de Horas (esquerda);.....	27
Figura 19. As meninas de Diego Velázquez-1656	28
Figura 20. Exemplo de História instrutiva no livro Narrativas gráficas (Eisner, 1996 p. 28).....	29
Figura 21. Exemplo de uma história do Tipo como fazer	30
Figura 22. Exemplo de História sem trama.....	31
Figura 23. Exemplo de história ilustrada- Os três porquinhos.....	31
Figura 24. Exemplo de História simbolista-Divertidamente(2015)	32
Figura 25. Exemplo de História de um trecho da vida no livro Narrativas gráficas (Eisner 1996 p. 40).....	33
Figura 26. Exemplo de História de vida Biografia em BD – Volodymyr Zelensky 2022	33
Figura 27. Aventuras sentimentais e dramáticas do senhor Simplício Baptista' (1850)	34

Figura 28. "Sempre à espera"- Zé povinho, a primeira figura heroica de Portugal (1902).....	35
Figura 29. Página das Aventuras de Quim Manecas de Stuart Carvalhais	35
Figura 30. Nós precisamos dos patrões? (S.d.)	36
Figura 31. Capa e página de Banda desenhada biográfica Maus de Art Spiegelman	37
Figura 32. Página de Banda desenhada Asterix e Obelix	40
Figura 33. Frame de animação Gato das Botas-último desejo	48
Figura 34. Frame de animação Gato das Botas- último desejo	48
Figura 35. Post oficial dos criadores da serie sobre o tema.....	49
Figura 36. Frame inicial da série Blue Eye Samurai (2023)	50
Figura 37. Modelo de metacognição de Flavell	55
Figura 38. Linha cronológica da implementação	64
Figura 39. Exemplos da atividade 1- Autorretrato cego	65
Figura 40. Diários gráficos feitos para os alunos.....	66
Figura 41. Imagem dos alunos a trabalhar na Atividade 1	77
Figura 42. Imagens dos alunos a realizar a Atividade 1	78
Figura 43. Autorretratos dos alunos	78
Figura 44. Autorretratos dos alunos	79
Figura 45. Autorretrato de aluna	80
Figura 46. Aluna a desenhar no diário gráfico	81
Figura 47. Desenho de aluno em Diário Gráfico.....	82
Figura 48. Desenho de aluna feito em casa (jogo que ela gosta).....	82
Figura 49. Exemplo de páginas do diário gráfico de uma aluna	82
Figura 50. Exemplo de páginas do diário gráfico de alguns alunos	83
Figura 51. Imagem de diário gráfico de aluno	84
Figura 52. Imagens de desenhos dos alunos feitos nos diários gráficos.....	85
Figura 53. Imagens de desenhos dos alunos feitos nos diários gráficos.....	86
Figura 54. Desenhos feitos pelos alunos nos diários gráficos	87
Figura 55. Desenhos feitos pelos alunos nos diários gráficos	88
Figura 56. Desenhos feitos pelos alunos nos diários gráficos	89
Figura 57. Desenhos feitos pelos alunos nos diários gráficos	90
Figura 58. Desenhos feitos pelos alunos nos diários gráficos	91
Figura 59. Aula 08/05/2025	92
Figura 60. Aula 14/05/2025	93
Figura 61. Folha de ideias de aluno	94
Figura 62. Banda desenhada de aluno	94
Figura 63. Exemplo de Banda desenhada feita por aluna	95

Figura 64. Exemplo de banda desenhada feita por aluna	95
Figura 65. Layout grelha de avaliação Autorretrato Cego	137
Figura 66. Grelha de Avaliação das Bandas Desenhadas	138
Figura 67. Grelha de Avaliação do Diário Gráfico	138
Figura 68. Grelha de Avaliação da Unidade de Trabalho	139

Índice de Tabelas

Tabela 1. Tabela de justificações de respostas	69
Tabela 2. Tabela de justificações de respostas	71
Tabela 3. Cores favoritas dos alunos e justificações	73
Tabela 4. Tabela de Justificação de respostas	74
Tabela 5. Justificações da pergunta 5	75
Tabela 6. Justificações da 1ª pergunta	96
Tabela 7. Tabela de justificações da pergunta 2.....	97
Tabela 8. Justificação dificuldades Atividade 1	98
Tabela 9. Justificação dificuldades Atividade 2.....	98
Tabela 10. Justificação dificuldades Atividade 3.....	99
Tabela 11. Justificações	100
Tabela 12. Justificações	101
Tabela 13. Grelha de Análise de Atividade 1	134
Tabela 14. Grelha de Análise de Atividade	135
Tabela 15. Grelha de Análise de Atividade 3	136

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Sentes-te motivado na escola?	68
Gráfico 2. Nº de respostas justificadas	69
Gráfico 3. “Gostas das aulas de Educação Visual?”	70
Gráfico 4. Nº de respostas justificadas	71
Gráfico 5. Qual é a tua cor favorita e que sentimento ela te transmite? Explica porquê.	72
Gráfico 6. Qual é a tua cor favorita e que sentimento ela te transmite? Explica o porquê.....	72
Gráfico 7. Das atividades abaixo listadas quais são as que mais gostas de fazer em EV?	74

Gráfico 8. No que sentes mais dificuldades?	75
Gráfico 9. “Gostas agora mais das aulas de Educação Visual?	96
Gráfico 10. Das atividades que realizaste, qual gostaste mais?.....	97
Gráfico 11. Das atividades que realizaste, em qual sentiste mais dificuldades?	98
Gráfico 12. Achas que estas atividades te ajudaram a conheceres-te melhor? Explica porquê.....	100
Gráfico 13. Depois das atividades que fizemos nas aulas, achas que superaste as tuas dificuldades?	101

Introdução Geral

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III e está inserido no âmbito da prática de habilitação para a docência das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Sendo assim, este relatório tem como objetivo a obtenção do grau de Mestre em Ensino das disciplinas acima citadas.

Este relatório é de natureza individual e é composto por duas partes, sendo elas, a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio fornecido pela instituição durante as Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III e um projeto de investigação desenvolvido durante o mesmo.

Ao longo do documento, foi realizada, numa primeira parte, uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino e metodologias implementadas durante o estágio. Para isso foi abordada uma breve contextualização dos estágios realizados, onde estão incluídas informações relevantes sobre as escolas e os Agrupamentos, que integrei durante este período de estágio. Também são apresentados ao longo do documento os instrumentos de avaliação utilizados, assim como a descrição das salas de aula onde decorram as Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III.

Já no que diz respeito à segunda parte do presente Relatório, é apresentado o projeto de investigação, implementado na PES III. Neste contexto, é divulgada toda a investigação desde a introdução à problemática em estudo até à respetiva análise de dados. É importante ressaltar que até chegarmos a esse ponto, são apresentadas etapas essenciais no processo de investigação, como o ponto de partida/motivação e objetivos a serem comprovados, seguido de revisão de literatura contextualizando assim, a utilização da Banda Desenhada como recurso didático positivo em outras disciplinas. Além de todos estes elementos, é também apresentada a Metodologia utilizada durante todo o processo de implementação do projeto em contexto de sala de aula, assim como os resultados obtidos e implicações no contexto escolar e possíveis melhorias em aplicações futuras.

Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

A PES I realizou-se no segundo semestre do ano letivo 2023/2024, na Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Mundão, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Mundão (AEM) e envolveu duas turmas, sendo uma do 5º ano e outra do 6º ano, sob orientação de uma Professora Cooperante e uma Professora Supervisora, no âmbito das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. O núcleo de estágio era composto ainda por quatro estagiárias.

Neste Sentido, a PES I, teve como objetivo principal a integração das estagiárias no ambiente escolar de forma gradual e progressiva e funcionou como uma introdução ao mundo pedagógico através do contacto com professores experientes não só no grupo 240, ao qual nos entramos a tirar formação, mas também de outros grupos.

No que se refere à PES II, foi realizada na Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão, pertencendo ao Agrupamento de Escolas Viseu Norte (AEN), no ano letivo de 2024/2025. Envolveu duas turmas do 5º ano, uma Professora Supervisora e um Professor Cooperante no âmbito das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. O núcleo de estágio incluía ainda três estagiárias. Durante a PES II, objetivo principal focou-se na integração das estagiárias na parte prática do estágio, onde as mesmas tiveram que preparar todo o material que iriam usar nas aulas que iriam dar dali para a frente, assim como a preparação das respetivas planificações de unidade e aula.

Finalmente, no que diz respeito à PES III, foi a continuação da PES II, e foi ainda realizada na mesma escola onde decorreu a PES II, mantiveram-se assim os Professores Supervisor e Cooperante. O grupo de estágio manteve o número de estagiárias, apesar de ter havido uma troca com outro grupo.

A PES III, manteve a lógica da PES II, onde as estagiárias tiveram de preparar todo o material didático que iriam usar durante a leção, assim como as respetivas planificações. No entanto, nesta fase já foi exigido mais no que dizia respeito à parte da inovação e criatividade ao longo das propostas feitas pelo núcleo.

Sendo assim, a PES tornou-se um espaço de integração e preparação profissional precioso para o desenvolvimento das competências de cada estagiário, enriquecendo não só as suas competências profissionais, mas também pessoais. Além disso, abriu-se a oportunidade de aprofundamento e aplicação de métodos e conhecimentos pedagógicos adquiridos ao longo de todo o Mestrado.

objetivo é combater a exclusão social e garantir a equidade no acesso à educação. Além disso, a escola dispõe de outros serviços como por exemplo:

- As Bibliotecas Escolares constituem espaços de livre acesso e desempenham um papel interventivo na formação para as literacias e na construção do conhecimento, promovendo atividades de leitura, escrita, cultura e lazer, bem como o desenvolvimento da autonomia e do trabalho colaborativo.
- A Equipa de Segurança, coordenada pelo Diretor, é responsável por acompanhar e avaliar as condições de segurança em todo o agrupamento.
- O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) assegura o apoio psicológico e vocacional, promove a articulação entre escola, família e comunidade, e disponibiliza serviços especializados, como terapia da fala, contribuindo para o desenvolvimento das relações interpessoais e para o bem-estar dos alunos.
- Já a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Aprendizagem e à Educação Inclusiva (EMAEI) constitui um recurso organizacional essencial à promoção da educação inclusiva, cabendo-lhe sensibilizar a comunidade educativa, propor e acompanhar medidas de suporte à aprendizagem, elaborar relatórios técnico-pedagógicos e prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas inclusivas.
- O Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), criado ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, integra os recursos humanos e materiais do agrupamento, prestando suporte aos docentes na planificação de atividades, na definição de estratégias pedagógicas e na elaboração de planos individuais de transição, com vista à promoção da autonomia e da inclusão dos alunos.
- O acompanhamento do CAA é assegurado pela EMAEI. Por fim, os clubes e projetos educativos, dinamizados por docentes, oferecem oportunidades de participação de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, tendo como objetivos o sucesso escolar, o desenvolvimento sócio afetivo, pessoal e artístico, e a plena integração na comunidade educativa.

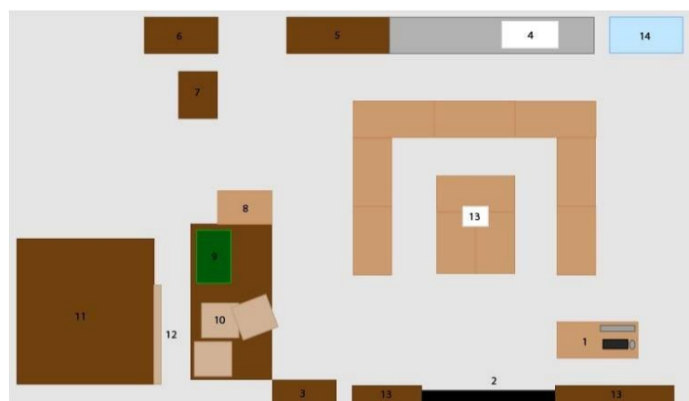
No que se refere à infraestrutura, a Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de Mundão dispõe de uma sala de TIC, um laboratório de Ciências, um laboratório de Química, uma Oficina de Artes, uma Sala de Música, uma sala de Diretores de turma, uma sala de professores, um bar, uma cantina, cinco casas de banho, Rádio Escolar.

Já na parte exterior, a escola possui uma horta cooperativa, dois campos de futebol, sendo um de relva sintética e outro de alcatrão, um campo de basquetebol, um pavilhão desportivo, uma sala destinada ao Projeto de Artista Residente e jardim;

Figura 2.
Exterior e interior da Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Mundão



Figura 3.
Esquema de sala de aula com legenda (EB23 Mundão)



Legenda:

- 1-Mesa computador 2- Quadro preto 3- Armário de papelada 4- Pia 5- Armário de material reciclado
 6- Armário de ferramentas 7-Armário de material 8-Mesa estagiárias 9-Mesa de corte 10- Caixas de cartão
 11-Arrecadação de material 12- Cartões 13- Quadros de cortiça 14- Garrações de plástico
 15-Projetor

A sala de aula é ampla e organizada em “U” com uma mesa agrupada no centro o que facilita o ângulo de visão e a circulação da docente no espaço. Este formato auxilia

bastante no desenvolvimento de competências de cooperação entre os pares, pois assim os alunos têm a possibilidade de se ajudar mutuamente, mesmo durante a execução de exercícios individuais.

A sala de aula tem acesso a um computador e a um projetor, utilizado na maioria das vezes para explicar a unidade de trabalho a ser trabalhada, assim como também para mostrar exemplos de trabalhos de artistas para inspiração para os seus trabalhos.

A sala de aula possui uma arrecadação, anteriormente cooperativa, ou seja, fornecia materiais aos alunos durante as aulas, mas agora funciona mais como apoio aos alunos que não trazem material de casa e também para projetos que a escola realiza, apesar de às vezes haver falta de material.

No geral a sala de aula tem boas condições de trabalho, possui aquecimento e ferramentas de trabalho necessárias para o desenvolvimento dos projetos. Como não possuem mesa de luz, os alunos utilizam a janela quando é necessário.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada II e III

O Agrupamento de escolas de Viseu Norte, localizado no concelho de Viseu, foi criado por Despacho do Senhor Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, exarado no dia 28 de junho de 2012, resultando da agregação dos anteriores Agrupamentos de Escolas Dr. Azeredo Perdigão, Abraveses, Viseu e do Agrupamento de Escolas Vil de Soito, Viseu (Figura 4).

Atualmente, o AEVN reúne 25 estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico, implantados numa vasta área rural da periferia oeste e norte da cidade de Viseu, sendo os alunos oriundos, essencialmente, das freguesias que são servidas pelas referidas escolas. Em média é constituído por cerca de 2000 crianças/alunos, 330 docentes, 11 assistentes técnicos, 130 assistentes operacionais e 25 técnicos superiores.

A estrutura organizacional do Agrupamento de Escolas de Viseu Norte é complexa e abrangente, visando proporcionar um serviço educativo de qualidade à comunidade que serve. A rede funcional do agrupamento assenta numa organização meticulosa das atividades dos grupos e turmas, complementada por serviços especializados de apoio educativo.

No âmbito dos serviços oferecidos, destacam-se os Serviços de Psicologia e Orientação, que desempenham um papel crucial no acompanhamento psicopedagógico dos alunos e no aconselhamento vocacional. Paralelamente, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva assume particular relevância na promoção de práticas inclusivas e na implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, assegurando a equidade educativa para todos os alunos.

O agrupamento distingue-se pela implementação de diversos programas e projetos pedagógicos, que enriquecem a oferta educativa e promovem o desenvolvimento integral dos alunos. Entre estes, salientam-se:

- Eco-escolas: Um programa internacional de educação ambiental que visa sensibilizar os alunos para questões ecológicas e promover práticas sustentáveis na comunidade escolar.
- Erasmus+: Fomenta a internacionalização e o intercâmbio cultural, proporcionando aos alunos e professores oportunidades de aprendizagem e colaboração com parceiros europeus.
- Desporto Escolar: Incentiva a prática desportiva regular, promovendo hábitos de vida saudáveis e valores como o espírito de equipa e a competição saudável.
- Projeto de Educação para a Saúde (PES): Aborda temas cruciais como alimentação, sexualidade e prevenção de comportamentos de risco, visando o bem-estar físico e emocional dos alunos.
- Parlamento dos Jovens: Promove a educação para a cidadania e a participação democrática, incentivando os alunos a envolverem-se ativamente em questões cívicas e políticas.
- Plano Intermunicipal Dão Lafões: Foca-se na adaptação às alterações climáticas, sensibilizando os alunos para questões ambientais locais e globais.
- Semear Ciência: Este projeto visa promover o interesse pela ciência e tecnologia, estimulando a curiosidade científica e o pensamento crítico dos alunos.
- Brincar+: Valoriza a atividade lúdica na natureza, reconhecendo a importância do brincar ao ar livre para o desenvolvimento integral das crianças.

No que concerne às relações com a comunidade, o agrupamento demonstra um forte compromisso com a integração e colaboração com o meio envolvente. Esta interação manifesta-se através de parcerias estratégicas com entidades locais, como a Câmara Municipal de Viseu, associações culturais e desportivas, e instituições de solidariedade social. Estas parcerias são fundamentais para a dinamização de atividades de enriquecimento curricular, bem como para a prestação de serviços de apoio às famílias, como as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) no pré-escolar (Figura 5).

Figura 5.

Exterior e interior da Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Azeredo Perdigão

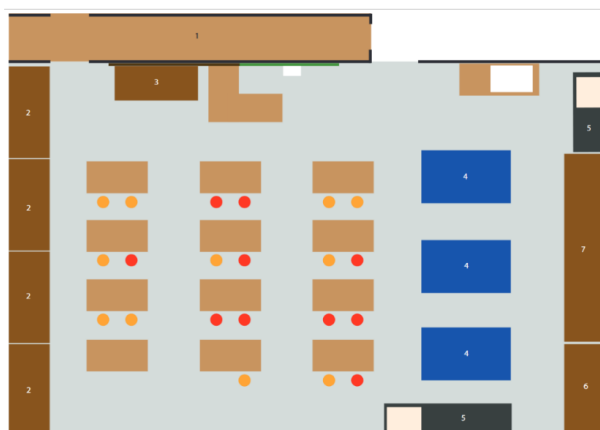


A abordagem holística do agrupamento à educação reflete-se na sua capacidade de mobilizar recursos comunitários para enriquecer a experiência educativa dos alunos, promovendo simultaneamente o desenvolvimento local e a coesão social. Esta sinergia entre escola e comunidade contribui significativamente para a formação de cidadãos ativos, conscientes e integrados na sociedade.

Os clubes e projetos são atividades oferecidas pelo Agrupamento aos alunos, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Estas atividades são desenvolvidas por docentes e têm vários objetivos, sendo eles complementar a sua formação pessoal, social e artística e contribuir para a plena integração na escola.

A sala de aula contém três bancadas, dois lavatórios, uma arrecadação, mesa de luz, armários com materiais riscadores e outro com ferramentas. A organização da sala obedece ao modelo de sala de aula convencional (Figura 6).

Figura 6.
Esquema de sala de aula com legenda (EB23 Dr. Azeredo Perdigão)



Legenda:

1-Arrecadação; 2- Armários; 3- Armários de cartolinas; 4- Bancada de trabalhos tecnológicos; 5- Bancadas; 6- Armário de ferramentas; 7-Material reutilizável;

2. Análise e apreciação crítica das Práticas observadas concretizadas nas Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III

2.1. Prática de Ensino Supervisionada I

A Prática de Ensino Supervisionada I constituiu uma etapa fundamental na formação inicial docente, e permitiu a consolidação da identidade profissional através da articulação entre teoria e prática. Ao longo deste percurso, a intervenção pedagógica possibilitou compreender de forma mais ampla as dinâmicas realizadas a nível escolar, a importância do seu planeamento intencional e o papel do professor enquanto mediador das aprendizagens e promotor da autonomia dos alunos.

Como defende Alarcão (1996), o estágio é um espaço de “aprendizagem reflexiva” onde o futuro professor desenvolve a capacidade de analisar criticamente a sua ação, transformando a experiência em conhecimento profissional. Nesse sentido, o estágio funcionou como um laboratório de experimental, no qual foi integrado o conhecimento científico, pedagógico e artístico, neste caso específico nas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica.

A planificação das atividades revelou-se um eixo central do processo. Segundo Perrenoud (2000), o professor reflexivo deve planear de forma flexível, articulando objetivos, conteúdos e estratégias de avaliação que respondam às necessidades concretas do grupo. Esta perspetiva esteve presente em todas as etapas do trabalho pedagógico, valorizando a intencionalidade educativa e a adaptação constante ao contexto real da sala de aula.

Outro aspeto crucial foi a gestão da diversidade das turmas em contexto. Essa prática revelou a importância de reconhecer e valorizar as diferenças individuais dos alunos, criando ambientes inclusivos e estimulantes. Freire (1996) lembra que ensinar exige escuta, diálogo e respeito pela singularidade do outro, princípios estes que devem orientar a ação docente e sustentar uma postura ética perante os desafios educativos.

Ao longo do estágio, a reflexão sobre a prática de ensino realizada durante as reuniões de reflexão destacou a importância de repensar continuamente a forma como os professores ensinam, identificando assim dificuldades sentidas ao longo dessa experiência e de que forma podem ser ajustadas algumas estratégias. Esta postura foi importante não só para a ação reflexiva durante o estágio, como também melhorou a

intervenção pedagógica, mas também fortaleceu a autonomia e a consciência profissional.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada II

A Prática de Ensino Supervisionada II desenvolvida no primeiro semestre do 2.º ano representou uma fase determinante no meu percurso formativo. Embora a observação continuasse presente na mesma, esta etapa mais avançada foi predominantemente marcada por uma maior autonomia, consciência crítica e capacidade de articular a teoria e prática.

Sendo assim, a Prática de Ensino Supervisionada II evidenciou o meu desenvolvimento identitário e a consolidação de competências reflexivas. Schön (1983, p. 68) caracteriza o profissional reflexivo como aquele que faz da sua prática um objeto de reflexão

Ao longo do estágio foram aplicadas práticas de diferenciação pedagógica. Tomlinson (2014, p. 15) define a sala de aula diferenciada como aquela onde "o professor procura ativamente capacitar todos os alunos para que aprendam da melhor forma", ajustando conteúdo, processo, produto e ambiente de aprendizagem.

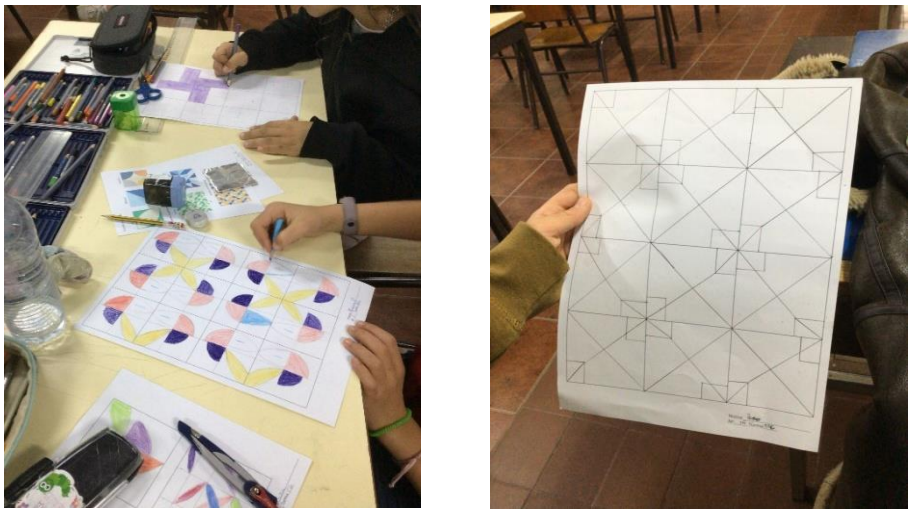
A gestão e disposição da sala de aula também foi alterada diversas vezes com o objetivo de promover um clima de confiança e cooperação essencial para a eficácia do ensino (Doyle, 1986, p. 394). Como consequência, a colaboração entre alunos e núcleo de estágio foi um elemento essencial do meu estágio. Além disso, a utilização de recursos didáticos físicos e digitais revelou-se bastante útil, principalmente em contextos mais difíceis. Um dos recursos didáticos utilizados durante uma das unidades, foi o Jogo do Módulo Padrão, onde foi preparados alguns cartões com padrões simples com o objetivo de introduzir a unidade de forma mais dinâmica (Figuras 7 e 8).

Figura 7.

Exemplo de recurso didático utilizado na Unidade Módulo Padrão



Figura 8.
Alunos a realizar o exercício proposto após a dinâmica



Foi também durante esta Prática de ensino Supervisionada que decorreu a implementação de um projeto de investigação por parte de uma das colegas de estágio que acabou por ser uma mais-valia para quem viria implementar de seguida.

Mais uma vez, as reuniões de reflexão foram muito importantes no que diz respeito ao apoio e melhoria da participação do grupo de estágio em contexto de desempenho dentro da sala de aula.

Sendo assim, a PES II contribuiu para o amadurecimento pessoal e profissional, em que a teoria e a prática se articularam de forma crítica e criativa. Este percurso confirmou-me o valor da prática supervisionada como espaço de investigação, reflexão e desenvolvimento contínuo.

2.3. Prática de Ensino Supervisionada III

A Prática de Ensino Supervisionada III do segundo semestre marcou o culminar do meu processo de aprendizagem ao longo da minha jornada pedagógica. Esta experiência representou uma transição crucial, na qual evolui de uma postura predominantemente observativa para uma intervenção pedagógica plena e autónoma.

Neste contexto, procurei, juntamente com o meu grupo de estágio, criar um ambiente de aprendizagem rico, interdisciplinar e estimulante. Sendo assim, a planificação das aulas e das Unidades de Trabalho mostrou ser uma ferramenta crucial para organização das aulas.

No que diz respeito às competências desenvolvidas, destaco três eixos fundamentais. Em primeiro lugar, a gestão curricular e de sala de aula. Na maioria das aulas, a disposição das mesas foi mudada de convencional para disposição em “U” para facilitar a comunicação e a cooperação entre alunos e professores estagiários. Além dos abundantes recursos didáticos físicos (Figuras 9 e 10), foram também utilizadas ferramentas digitais, como o *Canva*, o *Kahoot*, a Escola Virtual e bibliotecas online como o *Pinterest* com uma intencionalidade pedagógica de introduzir novas Unidades de Trabalho de forma mais dinâmica, consolidar conhecimentos e dar algumas ideias aos alunos de como realizar os seus próprios trabalhos (Figuras 11 e 12). Estando assim esta prática alinhada com a visão de Moran (2015, p. 93) sobre a tecnologia como veículo para uma aprendizagem significativa e motivadora.

Figura 9.
Recurso Didático



Figura 10.
Recursos didáticos



Figura 11.
Recurso digital criado no Kahoot

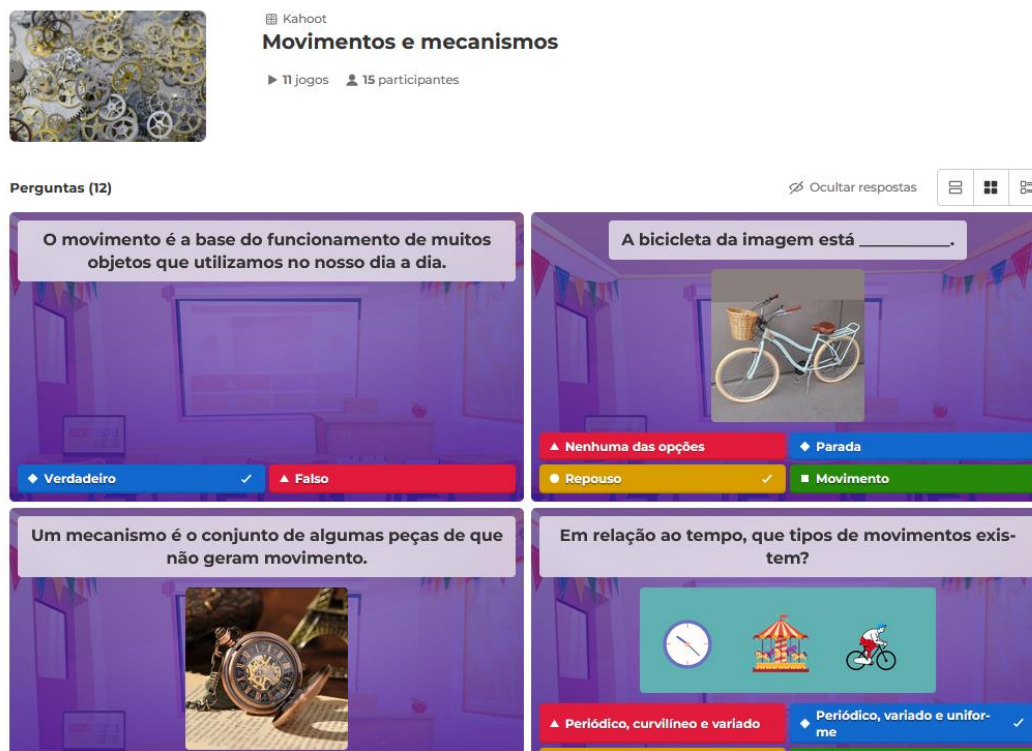


Figura 12.
Recurso digital criado no Canva



Em segundo lugar, a prática reflexiva decorrente das reuniões de reflexão realizadas ao longo do estágio, foi de grande ajuda para todo o grupo, pois apesar dos desafios iniciais, como a projeção da voz e a assertividade na gestão comportamental, não foram encarados como fracassos, mas como oportunidade de melhoria. Ao refletir durante e após a ação, um processo conceptualizado por Schön (1983, p. 61), consegui

transformar essas experiências em conhecimento profissional prático, ajustando as minhas metodologias às reações e necessidades dos alunos.

Finalmente, o valor da colaboração revelou-se incontornável. A dinâmica do núcleo de estágio funcionou e a partilha, o debate e o apoio mútuo foram essenciais. Esta vivência prática corroborou a perspetiva de Vygotsky (1978, p. 86) sobre a aprendizagem como um processo socialmente mediado.

A fundamentação teórica foi o farol que guiou a minha ação. A pedagogia dialógica de Freire (1996, p. 34) alertou-me para a importância do diálogo e do respeito como alicerces da relação pedagógica. A perspetiva de Goleman (1995, p. 145) sobre a inteligência emocional permitiu-me compreender a sala de aula também como um ecossistema emocional que necessita de ser gerido.

Sendo assim, a Prática de Ensino Supervisionada III contribuiu para um percurso de amadurecimento pessoal e profissional onde, na esteira do pensamento de Freire (1996, p. 67), aprendi que ensinar exige, acima de tudo, coragem, humildade e a amorosidade de quem acredita no poder transformador da educação. Foi, no fundo, o momento em que me senti verdadeiramente a tornar-me professora.

Parte II -Trabalho de Investigação

1.Introdução

O presente trabalho de investigação insere-se no contexto da Prática de Ensino Supervisionada III, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, e procura aprofundar a reflexão sobre práticas pedagógicas que favoreçam o autoconhecimento dos alunos e a construção de aprendizagens mais significativas. Intitulado “As narrativas visuais como ferramenta para o autoconhecimento e uma aprendizagem mais significativa em Educação Visual”.

A motivação para este projeto surge da constatação de que, apesar do currículo de Educação Visual oferecer um espaço privilegiado para a expressão pessoal, na nossa perspetiva nem sempre são exploradas metodologias que valorizem verdadeiramente as vivências, os sentimentos e a identidade dos alunos. Tendo isso em mente, procurou-se criar uma proposta pedagógica centrada no aluno, através de atividades que articulam expressão visual, introspeção e partilha: o autorretrato cego, o diário gráfico e a banda desenhada autobiográfica. Estas atividades foram pensadas não apenas como exercícios técnicos, mas como oportunidades de escuta ativa e de construção de sentido, permitindo que cada aluno se visse e se revisse no espaço da sala de aula.

Sendo assim, tenho como objetivo principal identificar de que forma as narrativas visuais podem ser utilizadas como instrumento pedagógico para promover o autoconhecimento e a aprendizagem significativa dos alunos do 2.º ciclo do ensino básico, no âmbito da Educação Visual. Pretende-se, portanto, analisar como as práticas de expressão visual, como por exemplo o diário gráfico e a banda desenhada autobiográfica favorecem a reflexão pessoal e a construção de identidades visuais pelos alunos. Além disso, pretende-se também avaliar o impacto das atividades implementadas no presente projeto através da análise de dados recolhidos por meio de observação participante, questionários e dos trabalhos dos alunos.

Do ponto de vista teórico, esta investigação articula diferentes perspetivas. A aprendizagem significativa, tal como proposta por Ausubel (1980) e retomada por Perrenoud (2000), constitui um dos pilares centrais, ao defender que o aluno aprende melhor quando consegue estabelecer ligações entre o conteúdo escolar e a sua própria experiência. Por outro lado, a investigação apoia-se em autores que valorizam a arte como linguagem de expressão subjetiva e construção da identidade (Eisner, 2002; Oliveira, 2010; Nogueira, 2021), bem como nas abordagens que reconhecem o valor das narrativas visuais no contexto educativo (El Refaie, 2012; Moura, 2021).

Com base numa metodologia mista, de natureza predominantemente qualitativa, o projeto foi implementado numa turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico, através da observação participante, aplicação de inquéritos e análise das produções visuais dos alunos. A triangulação entre os diferentes instrumentos permitiu uma visão mais ampla e integrada sobre os efeitos das atividades propostas no desenvolvimento do autoconhecimento e da motivação dos alunos, respondendo assim aos objetivos do estudo e contribuindo com pistas concretas para a prática pedagógica em contexto escolar.

2.Enquadramento teórico

2.1. Autoconhecimento

O autoconhecimento tem sido um assunto muito discutido desde o final do século XIX, mas só em meados do século XX, o autoconhecimento começou a ser considerado um tema digno de investigação científica (Carapeto, 2021, p. 237). Segundo Carapeto (2021, pp.237,238), na época, devido ao contexto sociocultural das sociedades ocidentais, acreditava-se na singularidade de cada indivíduo, que era estável e duradouro que era escondido dentro de cada pessoa.

Algumas descobertas foram feitas desde aí, sendo que alguns investigadores como Bracken (1996), Byrne (2002) e Harter (2012), notaram que é comum as pessoas, de forma geral, construírem a sua própria imagem de forma diferente, dependendo do contexto a que são expostas. Sendo assim, segundo o autor anteriormente citado, alguns autores, como Kashima *et al.* (2001), sugerem que o Autoconhecimento é algo que extravasa os limites físicos da pessoa, e acaba sempre por deixar marca naqueles com quem interage.

Mas afinal o que é o autoconhecimento? Segundo Pecotche, mencionado por Godoy & Tavares (2016, p. 194), o autoconhecimento pode ser visto como aperfeiçoamento de cada um de nós. Isto porque, para este autor, o autoconhecimento implica o pleno domínio de todos os elementos que constituem a nossa própria existência. Já para Van der Meulen (2001), citado por Carapeto (2021, p.241), o autoconhecimento tem uma relação próxima com as experiências emocionais e afetivas de cada indivíduo, sendo que as emoções acabam sempre por ter algum impacto na construção da consciência de nós mesmos, como também para registo das nossas próprias experiências emocionais.

O autoconhecimento pode ser encarado como uma estratégia para o desenvolvimento de competências intelectuais e afetivo-sociais, pois “a sensibilidade humana ao outro e os procedimentos éticos estão presentes na aquisição do conhecimento do eu.”(Cruz *et al.*, 2000, p.273).

2.2. A importância do autoconhecimento na aprendizagem

Mas será que o autoconhecimento é importante na educação? Será que tem algum benefício no processo de ensino-aprendizagem? Segundo Godoy & Tavares (2016 pp.189), o autoconhecimento pode encorajar e fornecer segurança ao aluno, facilita o processo de ensino-aprendizagem, auxilia na formação humana, fornece uma educação de qualidade, ajuda o aluno a aprender sobre a afetividade e mais importante, a aprendizagem torna-se mais eficaz, pois os alunos tornam-se mais felizes, facilitando alcançar os seus objetivos, tanto dentro, como fora de sala de aula. Como é que isso acontece? Segundo Gonçalves (1991, p. 7), “a criança revela-se através daquilo que faz”, seja por desenhos, pinturas e objetos. Tudo isso, segundo o mesmo autor, deve ser levado com seriedade. O mesmo esclarece, que se por um lado, a criança não gosta que os seus trabalhos sejam tratados com indiferença, ela também pode acabar por se tornar insensível a elogios se, como adultos, tivermos reações positivas exageradas quanto ao seu trabalho.

Uma das formas de promover o autoconhecimento é através da literatura infantil, principalmente no que diz respeito às narrativas visuais, sejam elas histórias ilustradas, Bandas desenhadas ou animações. Isto porque, assim como referido por Balça (2010, p.48), citado por Reis (2014, p. 4) a literatura infantil tem a capacidade de encerrar uma formação lúdica e estética, assim como uma função formativa que auxilia as crianças a compreenderem-se e aceitarem-se umas às outras.

Além disso, a Metacognição define o sucesso escolar como desenvolvimento da autonomização dos alunos. A Taxonomia de Bloom é por isso uma ferramenta fundamental para categorizar objetivos de aprendizagem em diferentes níveis complexidade cognitiva. Essa taxonomia foi desenvolvida por Benjamin Bloom em 1956 e mais tarde foi revista por David Krathwohl oferecendo assim aos educadores um guia estruturado para criar planos de ensino eficazes e permite que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas. A utilização desta ferramenta permite, portanto que os professores possam criar atividades de aprendizagem que desafiem os alunos a pensar criticamente, analisar e resolver problemas de forma criativa, além de ajudar os alunos

a entenderem o que se espera deles e como podem alcançar uma os seus objetivos de aprendizagem.

Neste contexto, se, como visto, o autoconhecimento é um processo interno que pode ser externalizado através da expressão artística (Gonçalves, 1991), e se a escola é um palco privilegiado para esta descoberta, surge a pergunta: que veículo ou linguagem pode facilitar esta expressão do 'Eu'?

As narrativas visuais, enquanto forma de arte sequencial e profundamente pessoal, surgem como uma resposta potente a este desafio. Sendo assim será estudado como o ser humano utiliza imagens para contar as suas próprias histórias (Eisner, 2005).

2.3. A história das Narrativas Visuais

Desde o seu aparecimento no mercado, as bandas desenhadas sempre foram desvalorizadas, pois eram consideradas como sendo um entretenimento criado especialmente para crianças, principalmente quando se trata de animações e bandas desenhadas. “As histórias em quadrinhos são compreendidas como artefactos narrativos da cultura juvenil que permitem aos jovens desenvolver uma relação de intersubjetividade com o conhecimento histórico.”(Fronza, 2016, p. 45).

Animação e banda desenhada são semelhantes, no que toca ao registo autobiográfico, quanto à forma como exploram uma dimensão visual das memórias de (...) quem conta. Para além deste elemento em comum, (...) funcionam com base em desenhos, o que diferencia ambos os formatos do cinema de imagem real (Figueiredo, 2015, pp.103,104).

McCloud (1995, p.140) confirma isso quando diz que à medida que crescemos a BD acaba por ser encarada tanto por nós como por os que estão à nossa volta como apenas um recurso auxiliar à leitura e que será descartada ao longo do nosso crescimento e o livro em prosa relacionado à leitura adulta, enquanto o livro com imagens a uma leitura infantojuvenil.

No entanto, as narrativas visuais sempre foram muito importantes na sociedade humana. Como?

Segundo Eisner (2005, p.11) contar está enraizado no comportamento social dos grupos humanos, tanto antigos como modernos e essa estratégia sempre foi utilizada para ensinar, discutir ou até mesmo satisfazer curiosidades. Além disso, o ato de contar histórias preservava o conhecimento por passá-lo de geração em geração. O mesmo autor refere ainda que é provável que os primeiros contadores de histórias tenham usado “imagens grosseiras apoiadas por gestos e sons vocais que, mais tarde, evoluíram até se transformar na linguagem (Eisner, 2005, p.12).

Em concordância, McCloud.(1995, pp. 14,15) afirma que desde os primórdios da humanidade, as narrativas visuais sempre foram utilizadas quando se tentava transmitir os feitos grandiosos de um determinado grupo ou nação (Figura 13).

Figura 13.

Ilustração do Livro Narrativas Gráficas de Will Eisner de 2005



Blanchard, referido por Zink, (1999, p.9), refere que existe um fio condutor desde as pinturas rupestres até aos tempos contemporâneos. Esse fio condutor inicia-se na pré-história com as pinturas rupestres, passa pelos hieróglifos egípcios. Por meio deles, os egípcios conseguiam comunicar, reproduzir sons e até mesmo contar uma história. (Figuras 14 e 15)

...esta forma de representação sequencial e narrativa já estava presente nas artes rupestres e, posteriormente, na arte egípcia encontramos - formas bem semelhantes a que temos nas atuais histórias em quadrinhos. O que demonstra que esta é uma forma expressiva que remonta ao início da civilização (Sampaio, 2013, p. 5).

Figura 14.
Exemplo de Narrativa Visual retirada das páginas 14 e 15 do livro *Understanding Comics* de Scott McCloud (1995)

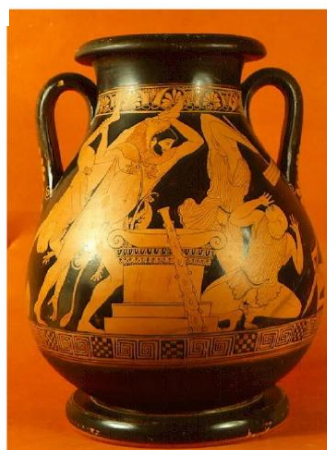


Figura 15.
Exemplo de Hieróglifo egípcio e símbolo da Cultura antiga. Mural do antigo Egito. Mitologia egípcia



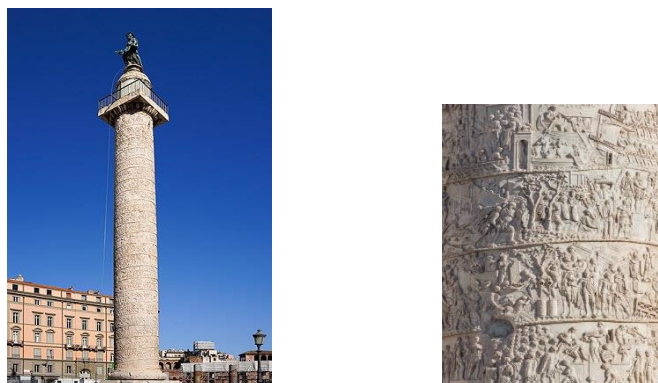
O mesmo aconteceu na Grécia antiga, onde a pintura mural era recorrentemente utilizada não só para efeitos decorativos de casas, templos e túmulos, onde a temática mais abrangida era de teor mitológico e alegórico. O mesmo acontecia na cerâmica. (Neto, 2020, p. 5) (Figura 16).

Figura 16.
Hércules lutando com Busíris c.-470



Outro exemplo de narrativa visual com o mesmo propósito é a Coluna de Trajano, situada no fórum do Imperador Trajano em Roma, contém mais de 200 metros de relevos em espiral e que conta a história das campanhas que o Imperador encetou contra os Dácios, vencendo triunfantemente e solidificando assim o império Romano (Figura 17).

Figura 17.
Coluna de Trajano e Detalhe



Neste contexto Zink, (1999) acrescenta que outro bom exemplo de narrativas visuais está presente nos vitrais das igrejas que eram usados para deslumbrar os crentes com a riqueza de igreja, mas também com o objetivo de contar as histórias Bíblicas já que eram muito poucos aqueles que sabiam ler na época. O mesmo autor também salienta os livros de horas como um exemplo primórdio de narrativa visual (Figura 18).

Na Idade Média, as cerâmicas gregas eram pintadas com motivos decorativos e ilustrativos, as janelas eram decoradas com vitrais coloridos que representavam narrativas populares e religiosas, e as tapeçarias medievais eram ilustradas com imagens que retratavam algum acontecimento histórico como, por exemplo, a tapeçaria de Bayeux, que descreve a conquista da Inglaterra pelos Normandos (Venâncio, 2016, p.8).

Figura 18.

Teto de Capela Sistina (direita); Livro de Horas (esquerda);



Um último exemplo para concluir é a obra intitulada “As meninas” de Diego Velazqu ez. Tem intrigado muitos que a veem, visto que “Foi concebida e executada, aparentemente de forma livre e espontânea, mas que, ainda hoje, não nos deixa de atrair e surpreender, ao ser de todo em todo paradoxal, por despertar uma forte sensa o de movimento suspenso ...”(Nabais, 2007, p.366) (Figura 19).

Mas porquê? Segundo Konstantinidis (2023, p.2) ao analisarmos a obra com aten o, percebemos que o autor do retrato da Infanta Margarita, filha do Rei Filipe IV e da sua segunda esposa, Mariana de Áustria, quis criar um ambiente imersivo para os espectadores. Sendo assim:

“Las Meninas allows the spectators of the painting to interact freely with various contradictory points of view in the painting and therefore offers them a fuller understanding of the painting’s emotional and intellectual depth¹.”(Konstantinidis, 2023, p. 2).

Para Nabais (2007, pp.365,366), para além das grandes dimensões da obra,   imposto de imediato ao olhar do observador uma energia intrínseca que se alia com a atmosfera intimista e ambiente envolvente. Essa atmosfera convida-nos a “entrar na

¹ Tradu o da autora: As Meninas permite aos espectadores da pintura interagirem livremente com vários pontos de vista contraditórios na obra e, portanto, oferece-lhes uma compreensão mais completa da profundidade emocional e intelectual do quadro.

obra”, como se fizéssemos parte dela, e por isso é um bom exemplo de uma narrativa visual.

Figura 19.

As meninas de Diego Velázquez-1656



Ao longo do tempo, o código da BD tem sido enriquecido no género, com elementos oriundos, sobretudo das artes visuais e da literatura. Das artes visuais, nomeadamente da pintura, a Banda Desenhada incorporou o sentido da cor, espaço, figuração (Nunes, 2020, p. 1,2).

Também aprendeu das técnicas da produção gráfica como da gravura, xilogravura. Ao contrário do quadro que se espera que nos concentremos nele, a Banda desenhada precisa de movimento para que a história faça sentido (Zink, 1999, p. 68).

Sendo assim, segundo Eisner (2005, pp.7,8) nos tempos que correm, os filmes e as Bandas desenhadas são as principais fontes contadoras de histórias através de imagens, no entanto, enquanto o cinema e o teatro já possuem a sua reputação como arte há algum tempo, as Bandas Desenhadas ainda se encontram a lutar para serem aceites no mundo das artes, pois ainda é tida como um veículo literário problemático. A partir desse momento, as imagens enquanto meio de comunicação começaram a proliferar com o surgimento de novos suportes visuais, passando a ser amplamente utilizadas em contextos como sinalização de trânsito e manuais de instruções técnicas ou mecânicas.

Segundo o mesmo autor, só mais tarde, entre 1965 e 1990, as bandas desenhadas começaram a procurar um conteúdo literário. Isso começou com o movimento *Underground*, onde os artistas e escritores criaram um mercado de distribuição direta. Nessa altura, as bandas desenhadas buscaram temas mais sérios

que até aquele momento sempre foram considerados temas que pertenciam apenas à literatura, teatro ou cinema com é o caso da autobiografia, protestos sociais, relacionamentos humanos e factos históricos. “É por causa da função narrativa, estruturada por um fio condutor de sentido, que as histórias em quadrinhos e outras narrativas históricas visuais podem contribuir para esse processo de libertação dos sujeitos” (Fronza, 2016).

Segundo Scott McCloud as bandas desenhadas podem ser definidas como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (McCloud.1995, p.9).

Segundo Caires et al.(2010, pp.18-20) existem várias vertentes que podem ser incluídas nesta definição como instruções de segurança de um avião que contêm imagens dos procedimentos de emergência dispostas em sequência, e até mesmo, como referido anteriormente, os vitrais de uma igreja contendo cenas sucessivas da vida de Jesus.

Sendo assim, os principais tipos de Narrativas visuais podem variar e ser classificadas de acordo com os temas abordados. Em “Narrativas Gráficas”, Eisner (2005, pp.28-50) utiliza tal classificação, criando as seguintes categorias:

Histórias Instrutivas- Têm a função de ensinar um processo de forma simples e interessante, pois tem a capacidade de organizar elementos técnicos numa ordem (Figura 20).

Figura 20.

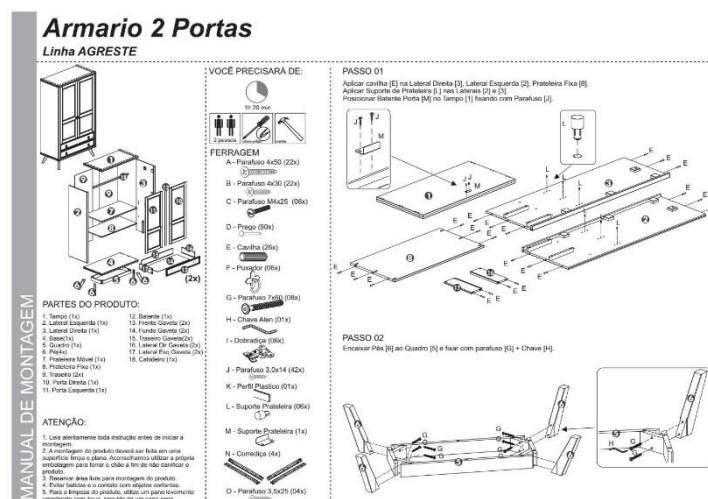
Exemplo de História instrutiva no livro Narrativas gráficas (Eisner, 1996 p. 28)



Histórias do Tipo Como-Fazer- Nesta categoria pode ser incluída qualquer forma de arte sequencial cujo objetivo seja demonstrar o funcionamento de um processo ou procedimento específico. Um manual de instruções em que os passos de uma dada operação são expostos através de imagens sequenciais, como as instruções de emergência dos aviões, são um exemplo deste género (Figura 21).

“Histórias com o objetivo de ensinar alguma coisa são geralmente estruturadas para se concentrar no processo. As habilidades são aprendidas através da imitação” (Eisner, 1996, p. 29).

Figura 21.
Exemplo de uma história do Tipo como fazer



Histórias Sem Trama- Eisner (1996, p. 30) usa esta categoria para incluir quadradinhos em que a narrativa é um elemento simples e secundário, sendo o *layout*, os efeitos visuais e as características estilísticas os verdadeiros protagonistas. Segundo ele, quando o *layout high-tech* e a pirotecnia visual dominam uma Banda desenhada, o resultado é quase sempre um enredo muito simples. A arte torna-se a história, como numa tapeçaria. Neste tipo de história, os enredos em geral giram em torno de um único problema central, como as perseguições ou atos de vingança, sendo qualquer nível maior de complexidade desnecessário ou até mesmo indesejável (Figura 22).

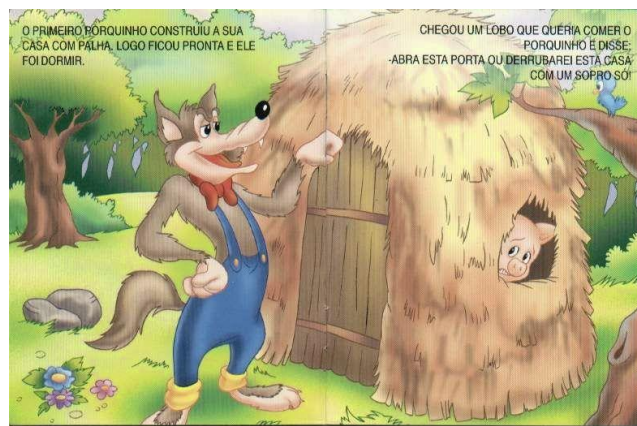
Figura 22.
Exemplo de História sem trama



História Ilustrada - Enquadram-se aqui a maior parte dos chamados livros ilustrados (Figura 23). Eisner observa que:

Nesta forma de narrativa gráfica, o escritor e o artista preservam sua soberania porque a história vem do texto e é embelezada pela arte. O ritmo vagaroso desse tipo de narrativa gráfica dá ao leitor mais tempo para observar melhor a arte (Eisner, 1996, p. 31).

Figura 23.
Exemplo de história ilustrada- Os três porquinhos



História Simbolista - Neste tipo de história, os personagens e elementos gráficos são apenas simbólicos, que servem para representar ideias cuja relevância se sobrepõe à trama específica. Esta serve apenas para representar um conceito abstrato que se procura transmitir através da história a ser narrada (Figura 24).

Figura 24.

Exemplo de História simbolista-Divertidamente(2015)



História de Um Trecho-Da-Vida - Este grupo abrange histórias biográficas, reais ou fictícias (Figura 25). Como Eisner explica:

Uma história de um trecho-da-vida geralmente extrai um segmento interessante de uma experiência humana e o examina. (...) O narrador seleciona um evento de interesse que pode ser contado sozinho. O escritor conta com uma experiência de vida ou a imaginação do leitor para dar impacto à história (Eisner, 1996, p. 40).

Figura 25.

Exemplo de História de um trecho da vida no livro *Narrativas gráficas* (Eisner 1996 p. 40)



História de Vida - Este género narra um evento revelador, a partir do qual várias deduções podem ser feitas acerca do protagonista. A sua atitude ao longo deste evento pode revelar seus traços físicos e psicológicos, enquanto *flashbacks*, por exemplo, podem ser usados para expor momentos chave da sua vida que o levaram até aquele momento (Figura 26).

Figura 26.

Exemplo de História de vida Biografia em BD – Volodymyr Zelensky 2022



Se, como demonstrado anteriormente, as narrativas visuais possuem uma história rica e um potencial narrativo e artístico inegável, a sua trajetória no contexto educativo português foi, contudo, marcada pela desvalorização e desconfiança.

Durante décadas, predominou uma visão redutora que as considerava um 'subgénero' ou um mero auxiliar de leitura, incapaz de contribuir para uma formação séria (Venâncio, 2016; Zink, 1999). É precisamente contra este pano de fundo histórico que o presente estudo se inscreve, com o objetivo de mostrar que as narrativas visuais têm potencial, no desenvolvimento do autoconhecimento e da própria criança.

2.4. Narrativas Visuais na Educação em Portugal

Segundo Venâncio (2016, p. 12) foi em 1850 que surgiu em Portugal a primeira Banda Desenhada, intitulada *Aventuras Sentimentaes e Dramáticas do Senhor Simplicio Baptista*, cujo autor foi António Nogueira da Silva, considerado por muitos um dos mais notáveis caricaturistas da época (Figura 27).

Figura 27.

Aventuras sentimentais e dramáticas do senhor Simplicio Baptista' (1850)



No seu início em Portugal, a BD é constituída por trabalhos intermitentes e sem continuidade e sem a melhor qualidade. No entanto Bordalo Pinheiro foi o artista que mais se evidenciou durante o final do século XIX e início do século XX, sendo o pioneiro que criou o primeiro herói desenhado reconhecível português, o Zé povinho, que até hoje é o mais assimilado por outras artes como a imprensa e os meios de comunicação social (Figura 28). Além de ter sido um dos principais responsáveis pela expansão da banda desenhada portuguesa (Venâncio, 2016, p.12; Zink, 1999, pp.77,78).

Figura 28.

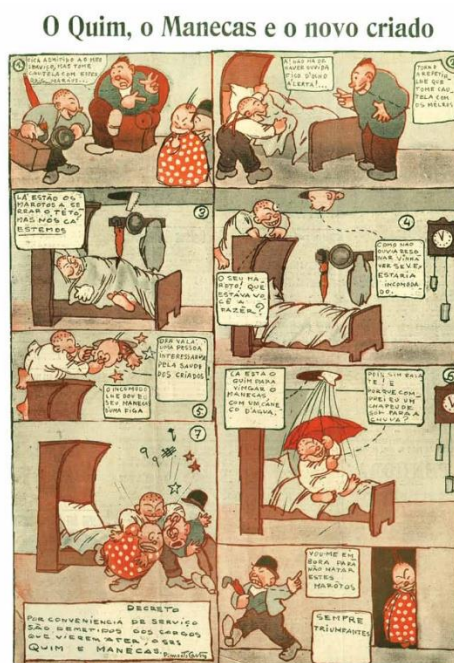
"Sempre à espera"- Zé povinho, a primeira figura heroica de Portugal (1902)



Vai ser em função do posicionamento perante Rafael Bordalo Pinheiro que logo nos primeiros anos do século XX se vão verificar as ruturas que abrirão o caminho da modernidade artística em Portugal, em cujo contexto, (...) vai surgir no decurso da I Grande Guerra, mais concretamente no início de 1915, e com um ativo posicionamento perante ela, uma das primeiras e originais BDs europeias e que pode ser considerada uma das grandes BDs portuguesas de sempre: Quim Manecas de Stuart de Carvalhais (Fundação Calouste Glubenkian, 1997, p. 8) (Figura 29).

Figura 29.

Página das Aventuras de Quim Manecas de Stuart Carvalhais



No entanto, segundo Lameiras et al. (2022), para além de uma utilização satírico-política da BD, pressupunha-se toda uma formação e empenho ideológico.

“uso da Banda Desenhada durante a época que se seguiu à revolução (patente entre 1974 e 1976) relaciona-se com a presença quase constante e em posição de destaque em publicações procuravam não só estimular lutas de trabalhadores já em curso (...), como ainda relembrar as bases da resistência do 25 de Abril. Muitas vezes de autoria anónima (...) temas quase constantes eram denúncias de atividades repressivas (...)” (Lameiras et al., 2022, p.30)

Figura 30.
Nós precisamos dos patrões? (S.d.)



Mesmo assim, à semelhança daquilo que acontecia em outros locais ao redor do globo, a Banda Desenhada foi desvalorizada e considerada uma arte menor, cujo objetivo seria unicamente entreter o público mais jovem. Depois de instaurado o regime ditatorial Salazarista, a imprensa passou a ser utilizada para “impor e difundir os valores políticos, morais e sociais, censurando tudo o que não fosse ao encontro da ideologia deste regime”(Venâncio, 2016, p.13).

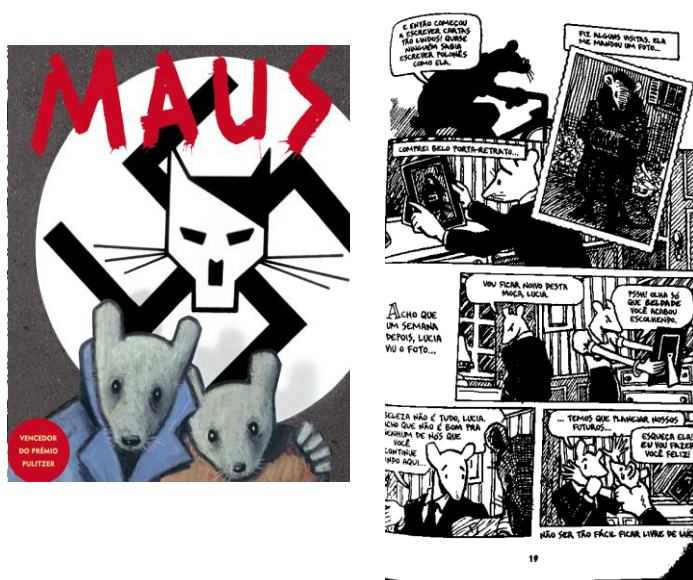
“Ao longo do século XX, na Europa, a BD começou a ser inserida em publicações juvenis, não só como espaço lúdico, mas também como veículo doutrinário. Mesmo nas revistas dirigidas a crianças nem sempre os textos eram de carácter infantojuvenil. João Pedro Ferro relata que em A montanha para as crianças, em 1918,” Manuel Monterroso utilizava as histórias para satirizar a atitude dos alemães...”

Depois do 25 de Abril de 74 deu-se um fluxo de banda desenhada de cariz expressamente político. Isto não significa que haja textos antipolíticos, ou sem ideologia.

Embora não exista consenso formal sobre o primeiro título de banda desenhada a ser tratado como literatura geral sem indicação etária em Portugal, é amplamente reconhecido que *Maus*, de Art Spiegelman (1986–1991), desempenhou um papel central na legitimação da novela gráfica como objeto literário. Diversos autores apontam *Maus* como uma obra fundamental na consolidação da banda desenhada adulta e na sua aproximação ao campo literário, contribuindo para o reconhecimento do género pelas instituições culturais e pelo público leitor (Baetens & Frey, 2015; Eisner, 2008). (Figura 31).

Figura 31.

Capa e página de Banda desenhada biográfica Maus de Art Spiegelman



But if the idea of comics suddenly maturing is a myth, we can go further and say it has been a convenient myth for certain groups.(...) But for such a story to have any currency, there have to be one crucial extra element – public ignorance.(...) Adult comics had no history, which is why an invented one was so powerful (Sabin, 1993, p.249).²

Peeters, B. (1991), citado por Zink (1999, p.72) disse:

Entre un texte et des images, unis graphiquement sur une page, bien des choses restent à inventer. Un siècle après avoir séduit les dessinateurs, la bande dessinée mériterait des retenir l'attention des écrivains (Benoit, p.99).³

No final dos anos 40, nos Estados Unidos da América, Fredric Wertham, um psiquiatra que estudava a delinquência juvenil, alertou a América para os perigos que adivinham desta forma de expressão para os jovens. Em 1954 com a publicação de seu controverso e influente livro *Seduction of the innocents*, o mesmo acusa a Banda desenhada de ser perniciososa e promotora de estereótipos raciais, iliteracia, rebeldia e violência.

Com isto, a banda desenhada foi considerada um material de caráter inferior e causador de efeitos perniciosos na formação do aluno. Os preconceitos crescentes da época, segundo Lameiras *et al.*, (2022, p.73), já citados anteriormente, acusavam que a utilização da Banda Desenhada nas escolas fazia com que os alunos não quisessem ler, tornando-a assim, inimiga da leitura. Isso faz com que o seu uso como recurso didático tenha sido interdito até o início dos anos 70, já que se acreditava na época que a aprendizagem lúdica iria interferir negativamente no processo ensino-aprendizagem.

Mesmo assim, alguns professores, como Richard Campbell e Robert Schoof, voltaram a integrar as bandas desenhadas em contexto de sala de aula. Eles fizeram isso integrando-a no programa de leitura e no ensino de dialetos respetivamente.

² Tradução da autora: Mas se a ideia de uma súbita maturação da banda desenhada é um mito, podemos ir mais longe e dizer que tem sido um mito conveniente para certos grupos. (...) Mas para que tal história tenha alguma aceitação, tem de haver um elemento crucial extra – a ignorância do público. (...) A banda desenhada para adultos não tinha história, razão pela qual uma história inventada era tão poderosa (Sabin, 1993, p.249).

³ Tradução da autora: Entre um texto e imagens, unidos graficamente numa página, há ainda muito por inventar. Um século depois de ter seduzido os desenhadores, a banda desenhada mereceria captar a atenção dos escritores. (Benoit, p.99).

Já em Portugal, a utilização da banda desenhada como recurso pedagógico está presente, segundo Lameiras et al.(2022, pp.73,74), desde pelo menos os anos 20. No entanto, durante muitos anos foi utilizado o método tradicional de ensino, recorrendo ao manual e ao quadro negro. Só mais tarde, por volta dos anos 70, houve a necessidade de progredir e diversificar a forma como se ensinava as crianças. Foi nessa altura que a banda desenhada revelou ser uma ferramenta relevante em contexto educativo e acabou por ser introduzida na disciplina de Português, Francês e atualmente em Educação Visual. No entanto, a utilização da banda desenhada como recurso didático não foi aceite pelos docentes e pais já que não acreditavam nas suas potencialidades de ensino por ser considerado algo lúdico (Venâncio, 2016), (Lameiras et al., 2022).

Mesmo que esta reintrodução da banda desenhada no ensino tenha sido feita de forma lenta, as vantagens da sua utilização em contexto escolar têm sido defendidas por muitos autores que reconhecem as potencialidades da sua utilização em diversas áreas disciplinares de ensino (Venâncio, 2016, p.23).

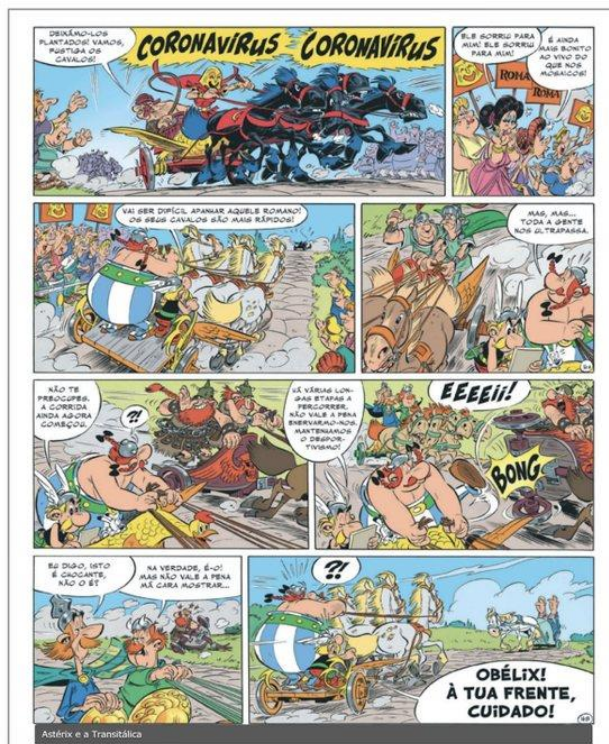
Apesar das histórias em quadrinhos terem sofrido acirradas críticas, acabou suplantando a visão de alguns educadores e provando (sendo bem escolhida) que tem grande importância e eficácia nos trabalhos escolares. (...) As histórias em quadrinhos possuem potencialidade pedagógica especial e podem dar suporte a novas modalidades educativas, podendo ser aproveitadas nas aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências, Arte, de maneira interdisciplinar, fazendo com que o aprendizado se torne, ao mesmo tempo, mais reflexivo e prazeroso em nossas salas de aula (Hanze, 2008, p.1).

Ainda assim, atualmente, a banda desenhada ainda é vista por alguns apenas como um auxiliar na leitura:

(...) algumas das bandas desenhadas mais populares na Europa, como Asterix e Obelix começaram a ser encaradas pelas escolas portuguesas como um ótimo recurso para auxiliar os alunos que tivessem dificuldades na leitura e então que isso os motivasse a ler. Sendo assim a área dos

estudos pedagógico é precisamente uma das mais se tem interessado por essa sobre esse aspeto (Zink, 1999, pp. 64,65)(Figura 32).

Figura 32.
Página de Banda desenhada Asterix e Obelix



Apesar das vantagens da utilização da banda desenhada como recurso didático apresentadas em alguns estudos, ainda eram poucos estudos, quer nacionais quer internacionais, que permitiam discutir e apresentar algumas perspetivas sobre o assunto.

Neste subtópico foi possível compreender a complexa integração das narrativas visuais no sistema educativo português, importa agora afunilar o foco para o cerne da presente investigação: o potencial autobiográfico deste recurso didático.

Para além da sua função lúdica ou de auxílio à leitura, as narrativas visuais revelaram-se, particularmente a partir do movimento *underground* norte-americano das décadas de 1960-70, um veículo excepcional para a exploração do *self*. O género autobiográfico, ao colocar o autor como narrador e personagem principal da sua própria história (El Refaie, 2012), transforma a banda desenhada num espelho gráfico, um espaço privilegiado de introspeção, reconstrução e partilha da identidade. É nesta vertente específica que as narrativas visuais mostram ser uma ferramenta útil no

desenvolvimento do autoconhecimento dos alunos, sendo ele um dos objetivos do presente projeto de investigação.

2.5. Narrativas Visuais como ferramenta para o autoconhecimento

No início da década de 70 surgiram nos Estados Unidos as primeiras Narrativas Visuais autobiográficas (Fazendeiro, 2022). Mas o que é a autobiografia? Segundo Herman (2002), citado por (Figueiredo, 2013, p. 166) a autobiografia pode ser considerada “um caso especial de homodiegética”, ou seja, tanto o narrador como o personagem principal da história que está a ser contada são uma só pessoa.

Lucas & Celestino (2015, p.317) concordam com esta definição, pois, segundo os autores, uma das principais características de uma Banda Desenhada autobiográfica é precisamente o facto de ela ser maioritariamente desenvolvida pelo autor, desde a história, até mesmo ao desenho.

Nos últimos anos, as bandas desenhadas autobiográficas têm ganhado destaque como um género significativo na banda desenhada contemporânea, explorando questões complexas de verdade e ficção, realismo e fantasia (Hatfield, 2005, pp.113-115). Sendo assim, porque é importante entender que a banda desenhada se revelou um suporte aceitável para o registo autobiográfico?

Segundo Figueiredo(2015, p.108) “é possível assumir que a autobiografia cujo suporte é o da banda desenhada opera de forma diversa à autobiografia escrita porque (...) pode tornar visíveis as memórias e os pensamentos do autor”.

Charles Hatfield em "Alternative Comics," (2005), destaca a importância da autobiografia na banda desenhada alternativa. Elisabeth El Refaie (2012) reforça que a autobiografia é o género mais definidor na produção de banda desenhada alternativa na América do Norte e Europa Ocidental (El Refaie, 2012, pp. 45-47).

Thierry Groensteen (2007) observa que a proliferação de bandas desenhadas autobiográficas é um fenómeno notável, iniciado com os trabalhos de Robert Crumb, Art Spiegelman e Harvey Pekar (Groensteen, 2007, pp. 88-91). Esses trabalhos têm ganhado destaque especialmente ao lidarem com temas traumáticos como o Holocausto, guerra, genocídio e suicídio.

Sendo assim, obras como "Maus" de Art Spiegelman, "Persepolis" de Marjane Satrapi e "Fun Home" de Alison Bechdel recebem até hoje uma crítica significativa visto que a combinação de elementos visuais e verbais nas bandas desenhadas fazem com

que elas sejam particularmente eficazes para relatar experiências do quotidiano e comunicar essas vivências ao leitor (El Refaie, 2012, pp. 45-47).

Scott McCloud (1993) argumenta que o facto de o estilo de desenho variar entre realista e abstrato, ajuda na retenção da atenção do leitor, assim como na identificação com o personagem, o que resulta numa maior empatia por parte do leitor (McCloud, 1993, pp. 36-37).

Segundo Witek (1989), mencionado por Diogo (2019, p.42), a evolução das bandas desenhadas autobiográficas seguiu os passos dos *comics underground* das décadas de 1960 e 1970, que desafiavam os géneros dominantes de super-heróis publicados por editoras como DC e Marvel. Essas narrativas alternativas ofereciam novas perspetivas e eram frequentemente independentes, permitindo uma maior liberdade criativa. Os *webcomics*, que têm uma grande audiência atualmente, também contribuem para a disseminação imediata das histórias autobiográficas, permitindo um alcance mais amplo sem a necessidade de publicação impressa (Sousa, 2020; Venâncio, 2016).

Apesar de muitas autobiografias em Banda desenhada serem produzidas por um único autor, há casos onde o criador confia a outro artista para desenhar suas histórias. A veracidade e autenticidade nas narrativas autobiográficas são frequentemente questionadas, pois a combinação de palavras e desenhos pode misturar realidade e ficção, criando uma "verdade emocional" que reflete mais os sentimentos do autor em relação ao seu passado do que a verdade factual (Hatfield, 2005, pp.122-125).

Charles Hatfield (2005) expõe que a autobiografia inevitavelmente mistura o factual e o fictício, destacando a "autenticação irónica" como uma característica inerente às narrativas autobiográficas (Hatfield, 2005, pp.122-125). Artistas como Art Spiegelman, Joe Matt, Seth e outros abordam essa mistura de várias maneiras, seja correndo a veracidade de seu trabalho ou utilizando metáforas visuais para transmitir emoções complexas, Moura(2021, p.90) salienta que as bandas desenhadas autobiográficas em geral são um local de discussão privilegiado em relação a traumas. Porquê? Mihaela Precup, citada pelo mesmo escreveu:

"[t]he autobiographical story both give access to either marginalized or forgotten experiences, or permits us to examine the

interplay between individual experience and collective and social practices" (Precup, 2010, citada em Moura, 2021, p. 90).⁴

O movimento *comix-underground*, que atingiu seu auge nos anos 1960 e 1970, foi crucial para o desenvolvimento das bandas desenhadas autobiográficas. Esse movimento, parte da contracultura, permitiu que os autores explorassem temas tabús e pessoais, desafiando normas estabelecidas e criando histórias independentes e desinibidas (Sabin, 1993, pp. 48-51).

O feminismo também teve um papel importante, com mulheres cartunistas criando coletivos com o objetivo de produzir bandas desenhadas que abordavam as suas experiências e lutas contra o estigma social.

Revistas como "*It Ain't Me Babe*" e "*Wimmen's Comix*" abriram espaço para a expressão artística feminina, abordando questões como aborto, liberdade sexual e igualdade de gênero (Chute, 2017, pp. 103-105).

A evolução da representação da identidade na autobiografia impactou significativamente a expressão literária e gráfica da identidade. A crise no gênero autobiográfico destaca o questionamento da memória como forma de acessar o passado.

Philippe Lejeune define a autobiografia como uma narrativa em prosa retrospectiva escrita por uma pessoa real sobre sua própria existência, focando na sua vida individual e personalidade. O "pacto autobiográfico" é um acordo referencial entre o leitor e o texto, garantindo a autenticidade dos elementos biográficos (Lejeune, 1989, p. 22).

No entanto, Doubrovsky (1977), citado por Sousa (2020, p.44) introduz o conceito de "autoficção" para descrever obras que, embora baseadas em eventos reais, incorporam elementos ficcionais para explorar a subjetividade do autor. Ele afirma: "*Autobiographie? Non, c'est un privilège réservé aux importants de ce monde (...) Fiction, d'évènements et de faits strictement réels; si l'on veut autofiction*" (Doubrovsky, citado em Sousa 2020, p.44).⁵O que é que isso significa?

⁴ Traduzido pela autora: [A] história autobiográfica tanto dá acesso a experiências marginalizadas ou esquecidas, como nos permite examinar a interação entre a experiência individual e as práticas coletivas e sociais" (Moura, 2021, p. 90).

⁵ Traduzido pela autora: Autobiografia? Não, é um privilégio reservado aos importantes deste mundo (...) Ficção, de acontecimentos e factos estritamente reais; se quisermos, autoficção" (Doubrovsky, 1977, p. 66).

Segundo Sousa, (2020, p.44), a autoficção tem ganhado relevância contemporânea ao explorar a identidade e o processo de rememoração através de elementos ficcionais. Sendo assim, essa abordagem sugere uma mudança no ethos autobiográfico, destacando a ficção como uma ferramenta para questionar e representar a memória e a identidade.

Birgit Neumann (refere-se a "ficções da memória" como obras que focam no processo de rememoração, enquanto Di Summa-Knoop argumenta que a autoficção não consegue capturar completamente essas obras devido às suas definições originais limitadas.

A autobiografia na narrativa gráfica tem seguido um desenvolvimento paralelo ao da autobiografia literária, enfrentando as mesmas questões sobre a representação da memória. Obras como "Maus" de Art Spiegelman, já citados anteriormente, e "Persepolis" de Marjane Satrapi exemplificam como a narrativa gráfica elevou a autobiografia a um novo nível de arte, oferecendo uma complexidade única na problematização de temas pessoais e históricos (Whitlock, 2010, p. 180).

No entanto, não podemos deixar passar despercebida importância que as cores podem ter dentro de uma narrativa visual, quer seja pela sua forma realista ou até mesmo de forma simbólica, sendo esta última bastante recorrente. "Um dos elementos determinantes para a construção da narrativa é a cor. O reconhecimento da cor como elemento constitutivo da linguagem e narrativa (...) é essencial em razão da importância que esse elemento, entre os demais, pode ter em relação à influência e à criação de simbologias." (Pereira & Ferreira, 2011).

Se a narrativa visual autobiográfica tem se revelado ao longo dos anos um recurso privilegiado para a exploração e construção do autoconhecimento, ao permitir uma representação gráfica da memória e da identidade, importa agora aprofundar um dos seus componentes mais importantes, neste caso a cor.

Longe de ser um mero elemento estético. Este elemento descreve o mundo exterior, mas também pode evocar estados internos, que podem guiar o leitor através de atmosferas que refletem a subjetividade do autor.

2.6. A cor

Farina, *et al.* (2006, p.146) referem que a cor pode ser vista como uma realidade sensorial que faz parte dos nossos quotidianos e que vai atuando na nossa forma de viver.

Segundo Farina, *et al.* (2013, p. 1), a cor pode ser definida como uma onda luminosa que, ao atravessar os olhos, é interpretada pelo cérebro como uma sensação visual. Nogueira (2021, pp. 26–27) complementa essa perspectiva, referindo que a cor é multidimensional e atua de forma expressiva e simbólica, capaz de afetar, transformar e comunicar, sendo, por isso, uma ferramenta poderosa na construção de sentidos visuais.

Do ponto de vista artístico, Boerboom (2018, p. 7) salienta que a cor é um recurso visual que atua diretamente sobre o olhar e o corpo do espectador. Mais do que um adorno, constitui uma linguagem não verbal, capaz de evocar emoções, criar atmosferas e guiar a atenção. Assim, em narrativas visuais como bandas desenhadas, curtas-metragens ou projetos performativos, a cor desempenha o papel de catalisador interpretativo, influenciando a leitura do enredo e a experiência emocional do público.

Esta função da cor enquanto elemento estruturante da narrativa é igualmente destacada por Arnheim (1974, pp. 354–356), que observa como a cor afeta os processos perceptivos e a organização simbólica das imagens. Pode marcar mudanças de tempo, variações de humor ou destacar momentos-chave na narrativa. Da mesma forma, Zelanski e Fisher (1999, p. 120) sublinham que a experiência cromática se dá tanto a nível fisiológico quanto cultural, sendo o seu significado sempre moldado por códigos sociais e históricos.

Por outro lado, as cores refletem construções culturais e sociais. Pereira *et al.* (2011, p.9) indicam que a leitura de uma imagem se inicia pela percepção global e evolui até o reconhecimento de elementos isolados, sendo a cor, um dos fatores mais relevantes nessa organização visual. Dondis (1997) defende que a cor, quando integrada a outros elementos visuais, transmite significados construídos pela experiência histórica e cultural do observador. Assim, a cor não é apenas um estímulo visual, mas também um símbolo, ou signo cultural que carrega valores, memórias e interpretações.

De forma geral, compreender a cor como linguagem visual é essencial para a criação de narrativas eficazes, sobretudo em contextos educativos e artísticos. Ao articular a cor, a forma e o conteúdo, os artistas e educadores conseguem criar experiências únicas e significativas que tocam a sensibilidade e a imaginação das crianças.

2.6.1.O impacto da cor nas narrativas visuais

Tendo sido estabelecido o enquadramento conceitual da cor enquanto linguagem visual e ferramenta expressiva, importa agora analisar o seu impacto concreto na construção de narrativas visuais.

Este impacto foi analisado através da sua aplicação em três domínios específicos: na arte, no cinema e animação, e na literatura, campos onde a cor se revela um elemento decisivo na transmissão de emoções, na criação de atmosferas e na guia da interpretação do espectador.

2.6.1.1. Na arte

Na obra *Psicodinâmica das cores em comunicação* (6ª edição), os autores destacam que, nas artes visuais, a cor vai além de uma simples função decorativa ou estética: ela constitui a base da expressão artística, estando intimamente ligada à manifestação de valores sensoriais, culturais e espirituais. Segundo a obra, a cor possui um papel fundamental na construção do significado, influenciando tanto a percepção quanto a interpretação das obras de arte (Farina, Perez, & Bastos, 2011, p. 5).

Como exemplos, são citados pintores que utilizaram a cor de maneira simbólica em suas produções. Giotto (1266-1337), por exemplo, empregava as cores para representar personagens e objetos conforme seu ambiente natural, utilizando-as como recurso para caracterizar a realidade. Já Vincent van Gogh (1853-1890) explorou combinações cromáticas intensas, transmitindo emoções e estados psicológicos profundos por meio de tons vibrantes e contrastantes, demonstrando o poder expressivo da cor na arte (Farina, Perez, & Bastos, 2011, p. 6).

Michel Pastoureau adverte sobre a complexidade do assunto e prepara um amplo estudo da cor nas artes em geral. Ele entende a cor como um fenômeno social, o que impossibilita a criação de teorias universalizantes, científicas e metodológicas das cores. Sendo assim, ambos os autores concordam que as questões referentes às cores estão longe de serem resolvidas, pois são reinterpretadas sucessivamente pela força criativa dos artistas. Pastoureau alerta para o fato de que as publicações inúmeras sobre cores são decepcionantes em especial aquelas que pretendem estudar a psicologia ou a simbologia das cores. (Albuquerque, 2013)

As relações e experiências humanas com as cores originam as simbologias e significados psicológicos construídos por meio das descobertas, da utilização e dos

estudos constantes relacionados com elas sofre influência da cultura, tornando-se um símbolo (Ferreira & Pereira, 2011, p.21).

Cole, (1994, p. 8) citado por Ferreira et al., (2011, p.21) diz que a partir da aplicação das cores, mesmo que não intencional, começam-se a criar os simbolismos, como nas cavernas pintadas de *Lascaux*, no Sudoeste da França, que, “[...] datadas de cerca de 12000 a.C., revelam as primeiras cores usadas pelo homem. Os pigmentos principais, vermelho ocre e preto, simbólicos da vida (sangue) e morte, eram comumente criados a partir dos óxidos de ferro [...] e do carvão ou osso queimado.”

Sendo assim, a cor é um elemento central na construção de narrativas visuais, atuando como linguagem simbólica, expressiva e emocional. Seja no cinema, na banda desenhada ou na ilustração/arte animada, as escolhas cromáticas contribuem para estabelecer o tom da narrativa, guiar a percepção do espectador e intensificar a ligação afetiva com a imagem.

2.6.1.2. Cinema e animação

Gaspar (2017, p.146) já citado anteriormente refere que, ainda que a cor seja um elemento tardio no campo cinematográfico, ainda assim sugere um elemento de grande relevância, pois a cor pode ser entendida como uma realidade sensorial e cinema é considerado uma ferramenta com potencial de transformação social.

No cinema, a cor é frequentemente utilizada para marcar atmosferas. Embora possa ter significados diferentes dependentes da nossa sociabilização, ela pode simbolizar estados emocionais e aprofundar relações entre personagens. Segundo Gaspar (2017) “As cores (...) são elementos de uma sintaxe, as quais se destacam como agentes de grande atuação na realidade fílmica e em seu processo de significação.” No entanto, a cor, nas narrativas visuais e cinematográficas, não é apenas um elemento estético, mas um componente essencial da linguagem simbólica, afetiva e preceptiva. Segundo Bellantoni (2005), cada cor tem um impacto emocional específico: o vermelho pode sugerir intensidade, paixão ou perigo, enquanto o azul tende a transmitir calma ou isolamento (p. 19).

Gaspar (2017), já citado anteriormente, também refere que podemos então concluir que, quando falamos em cinema, rapidamente pensamos nas estéticas utilizadas em filmes de animação, os planos e os ângulos de camara utilizados e ainda os efeitos visuais que são neles integrados. Todos esses elementos, juntamente com elementos como o som e conteúdos visuais incluídos em temáticas muito presentes na sociedade são capazes de despertar diferentes reações a cada espectador.

Um exemplo relevante encontra-se no filme *O Gato das Botas: O Último Desejo* (2022), onde os esquemas cromáticos – dominados por preto, vermelho e cinza – contribuem para a construção simbólica da figura da Morte. Em contraste, tons mais claros e mágicos como o magenta e o azul ciano são usados na representação do "último desejo", criando uma utopia cromática que distingue as esferas do real e do sonho (Figuras 33 e 34).

Segundo Biagioni, I. (2023) “As cores são vibrantes e as paletas de cores de cada cena nos transmitem o sentimento desejado: Aventura, magia e até mesmo medo/terror.”

Figura 33.

Frame de animação Gato das Botas-último desejo



Figura 34.

Frame de animação Gato das Botas- último desejo



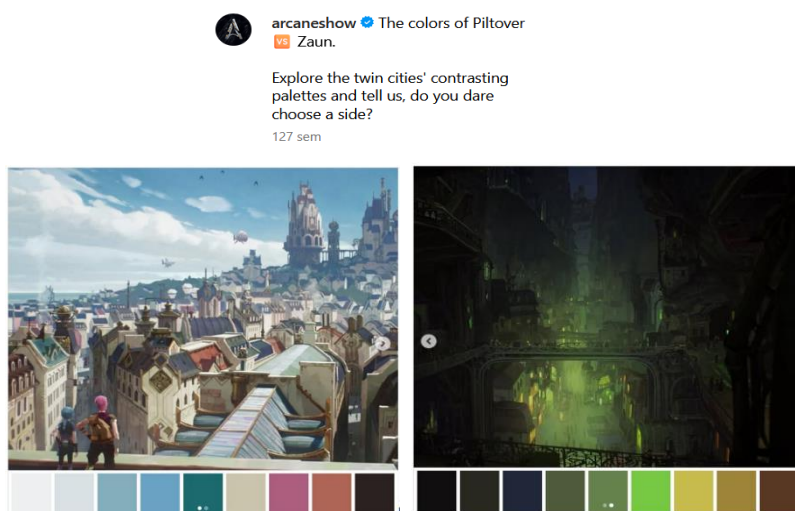
Esta estratégia cromática também está presente em séries animadas contemporâneas, como *Arcane* (2021). Conforme Silva (2024, p. 73), a série *Arcane* apresenta-se como um drama marcado pela forte presença de elementos trágicos na sua narrativa. Segundo Ryan (2009, p. 56), a obra possui a capacidade singular de induzir emoções dirigidas para o outro, uma característica que remonta à tradição clássica: Aristóteles reconheceu esta aptidão ao definir o efeito da tragédia como catarse, ou seja, uma purificação emocional. Neste contexto, a tragédia corresponde à mimese, isto é, à representação artística de ações dotadas de relevância moral e impacto existencial, cujo propósito é suscitar sentimentos de compaixão e temor no público, contribuindo, no desfecho, para uma compreensão mais profunda e purificadora das próprias emoções (Ryan, 2013, p. 68).

A dinâmica narrativa da série é profundamente influenciada pelo conflito latente entre as classes sociais de Piltover e Zaun, que determina as motivações e atitudes das personagens (Silva, 2024, p. 73). Este antagonismo social é ainda realçado pela utilização de paletas cromáticas distintas para cada cidade, uma escolha visual que reforça não apenas o contraste entre progresso e decadência, mas também as disparidades sociais e a presença da corrupção. Cada ambiente é caracterizado por uma iluminação própria, que reflete tanto a sua identidade estética quanto o clima emocional subjacente à ação, ampliando a dimensão simbólica da narrativa (Silva, 2024, p. 73).

Segundo os criadores, a paleta de cores foi desenhada para representar não só os espaços sociais, mas também o estado emocional das personagens (Fortiche & Riot Games, 2022) (Figura 35).

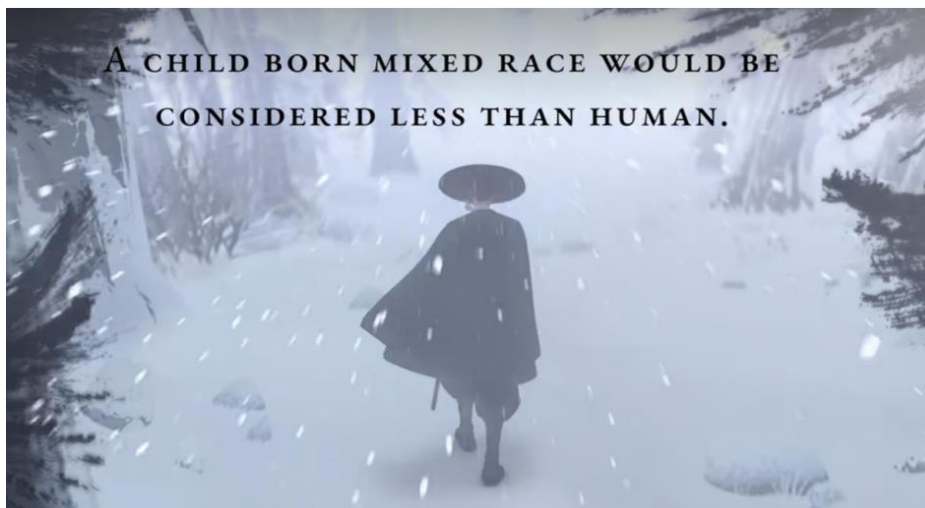
Figura 35.

Post oficial dos criadores da serie sobre o tema



Já em *Blue Eye Samurai* (2023), o branco da neve funciona como metáfora da solidão da protagonista. As cores das suas vestes e o contraste com o ambiente reforçam a sua luta interior e o contexto social opressor do Japão feudal. Esta intencionalidade estética é confirmada no *making-of* oficial publicado pela *Netflix* (2023) (Figura 36).

Figura 36.
Frame inicial da série Blue Eye Samurai (2023)



A utilização expressiva da cor, tanto no cinema como na animação, reforça a ideia de que a linguagem cromática é uma poderosa ferramenta para intensificar significados, criar atmosferas e comunicar emoções profundas, como argumentam Bordwell e Thompson (2013) e Maas (2017).

2.6.1.3. Na literatura

Na banda desenhada, a cor funciona como elemento rítmico e emocional. Hergé, nas suas *Aventuras de Tintim*, utilizava cores planas e simbólicas para criar ambientes coesos e fáceis de ler visualmente (Peeters, 2002, pp. 145–147). Em *Blue Is the Warmest Color*, de Julie Maroh, o azul torna-se uma cor dominante, carregada de simbolismo afetivo.

McCloud (1994) destaca que a cor pode alterar ou reforçar a leitura emocional de uma cena, sendo uma extensão do conteúdo textual. Roy Lichtenstein, na Pop Art, apropria-se de elementos visuais da banda desenhada, incluindo a cor, para criar comentários visuais com alto impacto simbólico (Waldman, 1993, p. 68).

Agora surge a seguinte questão mais importante desta investigação: De que forma as narrativas visuais e o autoconhecimento podem ser usados como base para a construção de uma aprendizagem mais significativa na disciplina de Educação Visual?

2.7. Como colocar em prática nas disciplinas de educação visual?

Ao longo deste enquadramento teórico, procurou-se demonstrar o potencial das narrativas visuais autobiográficas, como uma ferramenta que promove o autoconhecimento e expressão pessoal. No entanto, a mera existência deste potencial não garante a sua realização em contexto educativo.

Para que esta ferramenta cumpra efetivamente o seu propósito, é necessário enquadrá-la numa estrutura pedagógica intencional e reflexiva.

Recentemente, foram feitos alguns estudos de como as narrativas visuais podem ser implementadas beneficentemente no ensino e assim, serem usadas como uma ferramenta para que os alunos possam sentir-se motivados a aprender os conteúdos programados de uma disciplina de forma mais eficaz e significativa.

Uma dessas investigações mencionava que “as fontes audiovisuais, como o cinema, as histórias em quadrinhos, a *internet* e os ... jogos com temas históricos são formas de narrar que podem expressar e desenvolver” (Fronza, 2014, p. 179). Mas o que é que isso tem a ver com o autoconhecimento?

Atualmente, temos ao nosso dispor muitas obras narrativas visuais que nos contam a história de alguns autores.

As narrativas visuais autobiográficas têm mostrado grande potencial em contextos educacionais. “*The visual autobiography workshops enabled participants to express personal stories through images and reflection, promoting interpersonal understanding and self-awareness - elements crucial to educational and community development.*”⁶ (Chamberlain & Yoxon, 2014, p. 16)

A combinação de texto e imagem nessas narrativas permite uma exploração profunda das experiências vividas pelo autor, facilitando a construção de elipses narrativas e a criação de uma continuidade visual. Este formato promove uma

⁶ Traduzido pela autora: “Os *workshops* de autobiografia visual permitiram aos participantes expressar histórias pessoais através de imagens e reflexão, promovendo o entendimento interpessoal e a autoconsciência — elementos cruciais para o desenvolvimento educacional e comunitário.” (Chamberlain & Yoxon, 2014, p. 16)

compreensão mais rica e envolvente das memórias e pensamentos expressos (El Refaie, 2012).

Segundo El Refaie (2012), a banda desenhada é um meio eficaz para a autobiografia, pois combina elementos visuais e textuais que permitem aos autores expressarem suas memórias e pensamentos de uma forma única e acessível (El Refaie, 2012, p.104). Esta combinação é especialmente relevante no contexto educacional, onde o uso de elementos visuais pode ajudar a captar a atenção dos alunos e facilitar a compreensão de conceitos complexos (Murni, 2015, p. 2).

“Visual learning also helps learners develop visual thinking which is a learning style in which the learner better understands and retains information when ideas, words and concepts are associated with images.”⁷ (Rafiq & Hashim, 2015, p. 31)

Além disso, Lejeune (1989, p.22) introduz o conceito de pacto autobiográfico, que é a relação de confiança estabelecida entre o autor e o leitor, baseada na identificação da obra como autobiográfica e na coincidência de elementos identificativos entre autor, narrador e personagem.

As estratégias para construir autenticidade, como a semelhança física entre autor e personagem, o estilo gráfico distintivo, e a inclusão de documentos pessoais e suportes do quotidiano do autor, ajudam a estabelecer essa relação de veracidade (El Refaie, 2012, p.34; Lejeune, 1989, p.109).

Mas agora surge um problema. Como podemos desenvolver esta investigação na prática dentro do contexto de sala de aula? No subtema a seguir vão ser especificadas algumas estratégias educativas.

2.7.1. Estratégias Educativas

As estratégias educativas são concepções globais de ação, organizadas com vista à eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Roldão, 2009). Estas estratégias constituem percursos estruturados de sequências de atividades e tarefas que visam

⁷ Traduzido pela autora: “A aprendizagem visual também ajuda os alunos a desenvolver o pensamento visual, que é um estilo de aprendizagem em que o aluno compreende e retém melhor a informação ao associar ideias, palavras e conceitos com imagens.”

facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação (Boruchovitch, 2021).

As estratégias educativas caracterizam-se por serem intencionais, orientadoras e baseadas em objetivos concretos. Podem ser de diversa natureza e tipologia, não se subordinando necessariamente a uma única abordagem didática. Estas estratégias visam promover a autonomia do aluno, o aprendizado colaborativo, a resolução de problemas e a descoberta (Nelson & Narens, 1994).

As estratégias educativas podem ser classificadas em três tipos principais: estratégias pré-instrucionais, co instrucionais e pós-instrucionais. As pré-instrucionais preparam o aluno para a aprendizagem, as co instrucionais ocorrem durante o processo de ensino, e as pós-instrucionais permitem ao aluno formar uma visão sintética e integradora do material (Ribeiro, 2003). A implementação eficaz de estratégias educativas requer uma planificação cuidadosa por parte dos docentes, considerando as características dos alunos e os objetivos de aprendizagem. Além disso, é fundamental que os professores dominem diversas técnicas e atividades, como a compreensão leitora, procedimentos matemáticos, mapas conceituais, entre outros (Nelson & Narens, 1996).

Para entendermos melhor isso, vamos ver o que consiste o método do projeto que muitas vezes é aplicado nas aulas de Educação Visual.

2.7.1.1. Abordagem triangular

Segundo Fazendeiro (2022)A implementação das Aprendizagens Essenciais em Artes Visuais encontra na Abordagem Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa, um alicerce sólido e transformador para a prática pedagógica. Longe de ser uma metodologia fechada ou rígida, esta proposta apresenta-se como um guia orientador, sustentado por três eixos complementares sendo eles, a fruição, contextualização e produção que se entrelaçam de forma dinâmica e flexível no quotidiano educativo (Barbosa, 2014).

Segundo Barbosa (2014), a Abordagem Triangular tem como objetivo não apenas ensinar a fazer arte, mas sobretudo promover uma aprendizagem significativa, crítica e sensível, tanto para os alunos como para os professores. Esta orientação permite ao docente reorganizar a sua prática a partir do projeto educativo em curso, valorizando a autonomia, a intuição e a experiência no processo criativo. Não se trata de uma estrutura linear, mas de uma rede de possibilidades, onde o fazer artístico é

atravessado pela análise e pela leitura crítica das imagens — visuais e simbólicas — que compõem o nosso quotidiano (Barbosa, 1991; Comtemporartes, 2018).

Neste contexto, a imagem ganha um papel central. Ela deixa de ser apenas um estímulo visual e passa a ser objeto de estudo, provocação e descoberta. Goulart da Silva (2016) recorda que a Abordagem Triangular convida à reflexão sobre a imagem como linguagem cultural, tornando visível o que antes era invisível: os sentidos, as interpretações e os contextos que atravessam a produção visual. A leitura da imagem, por isso, não é apenas pessoal — é histórica, social e política.

Cada eixo da proposta triangular opera com um foco distinto, mas todos se alimentam mutuamente. A contextualização aprofunda a leitura das obras, permitindo compreender as circunstâncias da sua criação, os seus significados simbólicos e os seus impactos culturais (Pereira, 2013). A fruição promove o contacto estético e reflexivo com produções artísticas diversas, ampliando o repertório visual dos alunos. E a produção convida à experimentação e à autoria, convocando tanto o conhecimento técnico quanto a expressividade individual (Barbosa, 1989; Barbosa, 2014).

Machado (2017) reforça esta dimensão integradora da Abordagem Triangular, sublinhando que ela legitima a arte como conhecimento específico no currículo escolar. Esta conceção rompe com a lógica tradicional do ensino técnico ou imitativo e posiciona a arte como um espaço privilegiado de pensamento crítico, imaginação e intervenção no mundo. Para Silva e Lampert (2016), este modelo amplia o sentido da prática artística, tornando-a uma experiência de autoconhecimento, cidadania e diálogo cultural.

No cenário contemporâneo, marcado pela diversidade de linguagens, pela hibridez e pela presença constante das imagens na vida dos alunos, a proposta de Barbosa mostra-se atual e necessária. O ensino da arte, neste sentido, não se limita à expressão subjetiva: ele forma olhares, constrói significados e prepara o sujeito para uma leitura crítica do mundo (Barbosa, 1995).

Em suma, a Abordagem Triangular constitui um instrumento pedagógico potente e sensível. Ao articular a análise, a contextualização e o fazer artístico, ela promove uma educação estética que valoriza tanto o desenvolvimento cognitivo como emocional dos alunos, contribuindo para a construção de uma identidade visual crítica e autoral (Silva & Lampert, 2016; Barbosa, 1991).

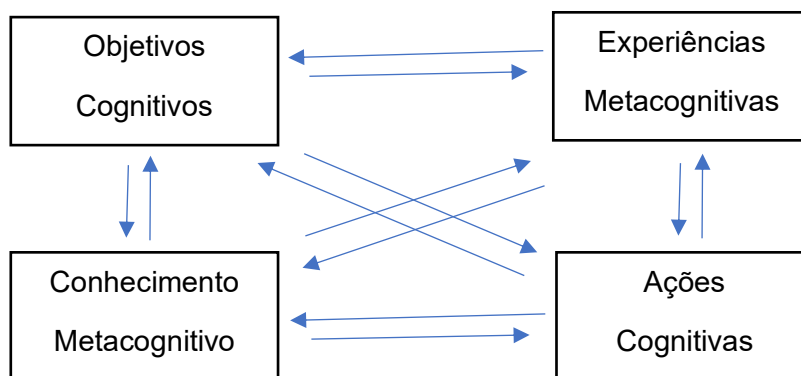
2.7.1.2. Metacognição

Segundo Flavell (1987), Nelson & Narens (1996) e Sternberg (2000) citados por Grangeat et al., (1999, p.22) a metacognição pode ser definida como a capacidade do ser humano de monitorizar e autorregular os próprios processos cognitivos.

Sendo assim, a metacognição é um conceito fundamental na psicologia cognitiva e na educação, pois permite que o indivíduo reflita sobre os seus próprios processos de pensamento e aprendizagem. Este tema tem sido amplamente estudado e desenvolvido por diversos investigadores ao longo das últimas décadas, e tem se revelado crucial para a compreensão dos mecanismos subjacentes à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo.

A metacognição é vista como um termo abrangente que engloba várias áreas do conhecimento onde contruímos os nossos processos cognitivos. Flavell (1976), um dos pioneiros neste campo, define a metacognição como: "O conhecimento que o sujeito tem sobre os seus próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado com eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem" (Flavell,1976, p.232). Esta definição enfatiza o conhecimento sobre os processos cognitivos, a capacidade de regulação e controlo desses mesmos processos (Figura 37).

Figura 37.
Modelo de metacoqnição de Flavell



A metacognição é geralmente considerada como tendo duas componentes principais, sendo elas o Conhecimento Metacognitivo que se refere ao conhecimento que o indivíduo possui sobre os seus próprios processos cognitivos e a Regulação Metacognitiva que envolve o controlo e a monitorização ativa desses processos cognitivos.

A metacognição cobre um corpo de conhecimentos e de modelos de compreensão que incidem sobre a própria cognição. A metacognição é aquela atividade mental pela qual os outros estados e processos mentais se tornam objetos de reflexão (Yussen, 1985, p. 253).

É importante notar a relação entre consciência e metacognição. Damásio (1996) introduz o conceito de "consciência ampliada", que se relaciona com a capacidade metacognitiva:

"O *self* se relacionaria ao que Damásio (1996) chamou de consciência ampliada, referindo-se à capacidade do indivíduo de ter consciência de quantidades enormes de entidades e eventos subjetivos, gerando uma perspectiva individual" (Damásio, 1996, p. 236).

Esta perspectiva enfatiza a natureza subjetiva e individual da metacognição, sublinhando a sua importância na formação da identidade e na percepção do mundo.

Em conclusão, a metacognição é um conceito multifacetado e fundamental na psicologia cognitiva e na educação. A sua compreensão e aplicação têm implicações significativas para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem eficazes e para a promoção do sucesso acadêmico. À medida que a investigação neste campo continua a evoluir, é provável que surjam novas perspectivas e aplicações da metacognição, tanto no contexto educativo como em outras áreas do desenvolvimento humano.

Considerações finais do capítulo

O autoconhecimento tem sido um tema de crescente relevância nas últimas décadas, especialmente no contexto educacional. A compreensão de si mesmo não apenas enriquece a vida pessoal, mas também desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. A literatura aponta que o autoconhecimento pode encorajar a segurança do aluno, facilitar a formação humana e tornar a aprendizagem mais eficaz, contribuindo para a felicidade e o alcance de objetivos tanto dentro quanto fora da sala de aula (Godoy & Tavares, 2016).

As narrativas visuais, como as bandas desenhadas e a literatura infantil, emergem como ferramentas poderosas para promover o autoconhecimento. Elas permitem que os alunos explorem suas emoções e experiências de forma lúdica e acessível, facilitando a compreensão de si mesmos e dos outros. A metacognição, por sua vez, é um conceito fundamental que se relaciona com a capacidade de monitorar e regular os próprios processos cognitivos, promovendo uma aprendizagem mais reflexiva e crítica.

A história das narrativas visuais revela sua importância ao longo do tempo, desde as pinturas rupestres até as bandas desenhadas contemporâneas, que têm sido cada vez mais reconhecidas como formas legítimas de expressão artística e educacional. A utilização de narrativas visuais na educação, especialmente em disciplinas como Educação Visual, pode transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais significativa e envolvente.

Sendo assim, posso concluir que o autoconhecimento e as narrativas visuais estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento educacional. A promoção do autoconhecimento através de narrativas visuais não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e empáticos. Além disso, a implementação de estratégias educativas que integrem essas ferramentas pode resultar em um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz, onde os alunos se sintam motivados a explorar suas identidades e a se conectar com o mundo ao seu redor. Assim, a educação pode se tornar um espaço de autodescoberta e crescimento pessoal, preparando os alunos para enfrentar os desafios da vida com confiança e criatividade.

3. Metodologia

Nota Introdutória

De acordo com o que foi observado em contexto de Estágio no segundo semestre do primeiro ano e partindo de uma preocupação pessoal, surgiu a oportunidade de investigar o presente tema. Sendo assim, pretendemos refletir, implementar e questionar sobre de que forma é que as atividades desenvolvidas durante a implementação do presente projeto de investigação obtiveram resultados benéficos em relação à amostra investigada.

Acreditamos, portanto, que é necessário promover um ambiente adequado para que os estudantes envolvidos se sintam acolhidos e à vontade para partilhar não só os seus trabalhos de forma individual com a turma, mas também partilhar as suas experiências em contexto escolar.

Em suma, esta investigação visa compreender e que forma as narrativas visuais podem beneficiar a relação pessoal e interpessoal dos alunos, através de atividades autorreflexivas sobre si mesmos capazes de fortalecer a relação entre expressão artística e autoconhecimento.

3.1. Tipo de Investigação

Esta investigação foi de carácter misto, predominante qualitativa, exploratória, recorrendo da análise das atividades realizadas pelos alunos, observação participante dos alunos enquanto realizam as atividades propostas.

O projeto de investigação foi implementado de forma que ajude as crianças do 2º Ciclo de Ensino Básico a encontrar motivação por meio das Narrativas Visuais, que desde sempre, são abordadas nas aulas de Educação Visual. Neste contexto, a investigação possibilita perceber de que forma as atividades propostas durante a implementação podem ser benéficas para o desenvolvimento do autoconhecimento e da motivação nos alunos.

Foi realizada uma abordagem metodológica mista, pois, como referido por Morais & Neves (2007, p.1), “diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões”, sendo assim, foi necessário juntar ambas as metodologias neste projeto de investigação para que a sua implementação seja possível. Creswell (2023 p.4), confirma exatamente isso por dizer que “A pesquisa de

métodos mistos é uma abordagem para investigação que envolve a recolha de dados quantitativos e qualitativos, integrando as duas formas de dados (...)"

Num primeiro momento, a investigação realizada foi de carácter quantitativo, pois consistiu numa recolha de dados por meio de Inquéritos por questionário (Anexo C). Segundo Polit, *et al.*(2004) citado por Luzzatto *et al.* (2009, p.35) "A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana". Para que a investigação seja possível é necessário definir e perceber o que é a amostra.

Já num segundo momento, a investigação teve por base uma abordagem exploratória de teor qualitativo, pois "Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas..." (Luzzatto *et al.*, 2009, p. 34). Tendo isso em mente, o foco principal desta primeira fase da investigação foi entender de que forma as narrativas visuais e o autoconhecimento podem ser usadas como base para a construção de uma aprendizagem mais significativa na disciplina de Educação Visual. Esse método foi posto em prática a partir da análise documental dos trabalhos dos alunos e observação participante através da recolha de notas de campo (Anexos C).

Por fim, foi ainda aplicado um último questionário de carácter misto, com o objetivo de perceber se as atividades desenvolvidas ao longo da investigação beneficiou os alunos (Anexo D).

3.2. População e Amostra

A definição da população e da amostra é essencial para garantir a validade e generalização dos resultados. Segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 61), a população é o conjunto total de indivíduos com características comuns que são objeto de estudo.

Já para Gil (2008, pp. 89, 90), uma amostra é uma pequena parte de uma população que foi selecionada para fazer parte do estudo. O mesmo ilustra esse conceito de forma simples. Existem muitos peixes num rio e todos esses peixes formam uma população, aqueles que são pescados pelo ser humano são apenas uma amostra.

Creswell (2014, p. 158) salienta que a amostragem permite ao investigador trabalhar com um número reduzido de elementos de forma prática e eficaz, desde que a amostra seja representativa. Gil (2019, p. 101) acrescenta que o tipo de amostragem pode ser probabilístico ou não probabilístico, dependendo da natureza da investigação.

Da mesma forma, a amostra de participantes neste estudo foi entre vinte e vinte e quatro alunos de idades compreendidas entre os nove e os onze anos e que estavam matriculados na disciplina de Educação Visual. O presente projeto de investigação foi implementado em contexto de estágio no 2.º Ciclo de Ensino Básico no Agrupamento de Escolas Viseu Norte, utilizando como base para investigação uma amostra por conveniência.

3.3. Instrumentos de recolha dados:

Aplicação de inquéritos por questionários (Apêndice C e D) aos alunos para permitir a recolha de dados de participantes de forma anónima e padronizada. Esses questionários estavam relacionados com as atividades desenvolvidas e terão como principal objetivo saber como os alunos se sentiram em relação às atividades desenvolvidas ao longo da aplicação do projeto. Sendo assim, os alunos realizaram algumas atividades relacionadas ao tema das narrativas visuais.

Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 180), o questionário é um conjunto organizado de perguntas que visa recolher informações diretamente dos participantes. Hill (2005, p. 65) defende que os questionários devem ser claros e adaptados à faixa etária dos respondentes. Para alunos mais jovens, recomenda-se o uso de escalas visuais e linguagem acessível. Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 382) sugerem a aplicação de pré-testes para validar o instrumento. Além disso, os questionários permitem recolher dados de forma padronizada, prática e anónima, tornando-os ideais para perceber as perceções dos alunos de forma honesta sobre a eficácia das atividades. Como refere Gil (2008, p. 121), o questionário permite aceder a crenças, sentimentos e valores dos inquiridos, sendo por isso particularmente relevante em contextos educativos.

Foi utilizada a observação, pois é uma técnica essencial na investigação qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 72), ela permite compreender práticas sociais a partir da presença direta do investigador no campo. Flick (2009, p. 226) argumenta que este tipo de observação possibilita aceder a práticas e dinâmicas que não emergiriam através de métodos formais.

Além disso, Angrosino (2009, p. 45) define a observação participante como um processo que varia do envolvimento parcial ao total do investigador com o grupo observado. Bogdan e Biklen (1994, p. 77) alertam para a importância da reflexividade e da consciência crítica do investigador sobre a sua influência no campo.

Este tipo de observação foi desenvolvido à medida que os alunos realizavam as atividades propostas na unidade de trabalho criada para a implementação do presente projeto de investigação.

Também foram realizadas observações sistemáticas (em formato de diário de campo) das aulas para registrar como as temáticas das narrativas visuais e do autoconhecimento são integrados e dessa forma, a observação direta pode ser benéfica ao permitir perceber/ entender as reações dos alunos às atividades e como se manifestam as interações entre professor aluno de forma eficaz e natural (Anexo C).

Os alunos foram incentivados a manterem os diários sobre a mesa, para que pudessem registrar graficamente o que sentiam ao receber tarefas durante as aulas de Educação Visual. Eles puderam representar, a qualquer momento do dia, as suas percepções e emoções relacionadas com a escola e com situações do quotidiano. Esta prática estimulou a reflexão crítica de cada aluno sobre si mesmo. Segundo Oliveira (2010, p. 88), o diário gráfico é uma ferramenta pedagógica que favorece a introspeção e a expressão subjetiva, permitindo observar como os alunos compreendem e representam o seu mundo interior e exterior. Além disso, contribuiu para tornar visível a experiência individual no contexto coletivo da sala de aula.

Após todos os instrumentos terem sido recolhidos e analisados, foi realizada uma análise mais objetiva e estruturada dos dados qualitativos recolhidos, facilitando a identificação de padrões de comportamento, envolvimento, interação e participação dos alunos nas tarefas propostas. De acordo com Bardin (2011, p. 129), grelhas de observação sistemática permitem reduzir a subjetividade da análise e apoiar a construção de inferências rigorosas sobre o fenómeno observado.

3.4. Considerações Éticas

Durante a realização desta investigação, procurei respeitar integralmente os princípios éticos fundamentais associados à prática educativa e à investigação com crianças. A implementação do projeto seguiu as referências éticas recomendadas por autores como Bassey (1999), que defende que toda a investigação educativa deve basear-se no respeito, na justiça e na proteção dos participantes.

Para garantir a segurança e o bem-estar dos alunos envolvidos, foram pedidas autorizações formais à direção da escola assim como consentimentos informados aos encarregados de educação (Apêndices A e B). Dessa forma, foi assegurado que todas as partes estavam envolvidas no projeto de investigação estavam cientes dos objetivos, procedimentos e potenciais implicações do estudo. Conforme reforça Cohen, Manion *et*

al. (2011), o consentimento informado é essencial para assegurar a participação voluntária, sobretudo em contextos escolares com menores de idade.

Para garantir o anonimato dos participantes, como recomenda Bogdan *et al.* (1994), todos os dados foram tratados com confidencialidade e nenhuma imagem que pudesse identificá-los foi divulgada.

No caso específico dos diários gráficos e das produções visuais dos alunos, o seu uso foi feito exclusivamente para fins de análise investigativa. As partilhas dos alunos foram tratadas com respeito tanto pelos colegas como pelo núcleo de estágio. Isso está de acordo com Oliveira (2010), que defende que o espaço de expressão pessoal deve ser preservado como parte da ética escolar.

Após todos estes esclarecimentos, apresenta-se a seguir a Unidade de trabalho desenvolvida para aplicação deste projeto de investigação.

4. Proposta de atividades

Nota Introdutória

Conforme apresentado na Introdução, o presente projeto de investigação tem como objetivo principal analisar de que forma as narrativas visuais e o autoconhecimento podem ser utilizados como base para a construção de uma aprendizagem mais significativa na disciplina de Educação Visual. Esta abordagem parte da premissa de que o desenvolvimento do autoconhecimento é fundamental para o crescimento pessoal e académico dos alunos, influenciando positivamente a sua motivação e envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Como Schön (1983) afirma, *“Reflection-in-action is the process by which practitioners become aware of their implicit knowledge and learn from their experience”*⁸ (p. 49). De forma semelhante, Mezirow (1991) refere que *“Transformative learning involves experiencing a deep, structural shift in the basic premises of thought, feelings, and actions”*⁹ (p. 167).

As narrativas visuais, enquanto ferramentas pedagógicas, assumem um papel central neste projeto, pois permitem aos alunos expressar e refletir sobre as suas experiências, emoções e identidade de forma criativa e acessível. Eisner (2002) destaca que a experiência artística constitui uma forma de conhecimento distinta, mas complementar ao conhecimento científico. Além disso, as narrativas visuais possibilitam a construção e comunicação da identidade de formas que nem sempre são possíveis através da linguagem verbal tradicional (Hull & Katz, 2006). Técnicas como a banda desenhada, o diário gráfico e outras formas de representação visual autobiográfica contribuem para a criação de um espaço de diálogo e autoexploração, facilitando a compreensão de si próprios e dos outros (Kress, 2010; McAdams, 2001).

Inserido neste contexto, será apresentada mais à frente a unidade de trabalho intitulada *“À descoberta do ‘Eu’*”, que consiste num conjunto de atividades desenvolvidas para promover o autoconhecimento e a expressão pessoal dos alunos do 5º ano (Apêndice E). Esta unidade integra três atividades principais que foram divididas em algumas aulas (Apêndice F): o *“Autorretrato cego”*, que estimula a criação de composições anónimas baseadas em preferências e características pessoais,

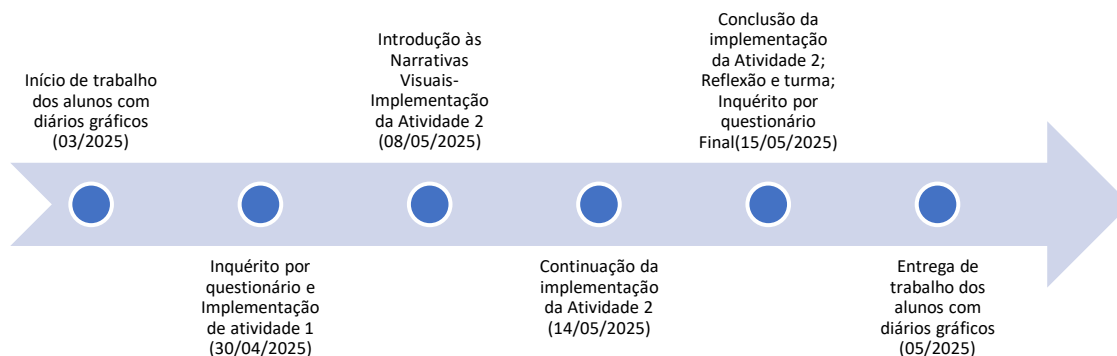
⁸ Traduzido pela autora: *“Reflexão na ação é o processo pelo qual os profissionais tomam consciência do seu conhecimento implícito e aprendem com a própria experiência”* (p. 49).

⁹ Traduzido pela autora: *“A aprendizagem transformadora envolve a vivência de uma mudança profunda e estrutural nas premissas básicas do pensamento, dos sentimentos e das ações”* (p. 167).

promovendo simultaneamente o conhecimento de si e dos colegas; o “Diário gráfico”, que permite aos alunos registrar, ao longo de várias semanas, as suas emoções e percepções sobre as aulas e o projeto, fomentando a reflexão contínua; e a atividade “Quem sou eu?”, que culmina numa narrativa reflexiva através de uma prancha de banda desenhada, onde os alunos sintetizam as aprendizagens e sentimentos experienciados durante o processo.

A calendarização destas atividades foi cuidadosamente estruturada para garantir um desenvolvimento progressivo e integrado, permitindo um acompanhamento sistemático do envolvimento e das respostas dos alunos (Figura 38). Esta organização temporal facilita a implementação da metodologia qualitativa adotada no projeto, que inclui a observação participante e a análise dos materiais produzidos pelos alunos. Creswell (2013) define que *“Qualitative research is a means for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem”*¹⁰ (p. 44). A observação participante, por sua vez, permite ao investigador obter uma compreensão profunda do contexto e das perspetivas dos participantes (Merriam & Tisdell, 2016).

Figura 38.
Linha cronológica da implementação



Assim, o presente capítulo não só descreve as atividades e a sua calendarização, como também contextualiza a sua importância no âmbito do projeto, evidenciando a ligação entre teoria e prática e a relevância do autoconhecimento e das narrativas visuais para uma aprendizagem mais significativa e motivadora. Bruner (1996) salienta que a narrativa é a principal forma pela qual os seres humanos organizam a experiência e constroem a realidade. Por fim, Vygotsky (1978) explica que

¹⁰ Traduzido pela autora: “A investigação qualitativa é um meio de explorar e compreender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (p. 44).

“Learning which is oriented toward developmental levels that have already been reached is ineffective from the viewpoint of the child’s overall development”¹¹ (p. 89), reforçando a importância de promover aprendizagens que desafiem e desenvolvam os alunos.

3.2.1. Atividades a desenvolver

Atividade 1- Autorretrato cego

Esta atividade consiste em criar autoretrato recorrendo à técnica da colagem com imagens encontradas em revistas/jornais etc, numa folha de papel de cenário de tamanho A4. O objetivo deste exercício é criar uma composição com coisas que os alunos gostem / que os definam (Figura 39).

Nota: As composições devem ser anónimas.

No final da aula, será realizada uma dinâmica em turma onde os alunos terão que adivinhar a quem pertencem as composições.

Neste exercício trabalha-se o autoconhecimento, assim como o conhecimento que têm sobre os colegas e o relacionamento interpessoal.

Figura 39.

Exemplos da atividade 1- Autorretrato cego



¹¹ Traduzido pela autora:” A aprendizagem orientada para níveis de desenvolvimento que já foram alcançados é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança.” (p.89).

Atividade 2- Diário gráfico

Nesta atividade, os alunos tiveram um diário gráfico onde registaram elementos gráficos (onomatopeias, desenhos, etc.) o que sentem durante as aulas e de que maneira o projeto de investigação os faz sentir (motivados, desconfortáveis, divertidos, etc.)

Nesse diário gráfico também foi registado pelos alunos, como eles se sentem durante a semana relativamente às outras aulas e o que acham que deveria mudar para se sentirem mais motivados.

O objetivo desta atividade foi compreender o que os alunos sentem em relação às suas aulas, de que forma podem ser melhoradas para que se sintam mais motivados (Figura 40).

Figura 40.
Diários gráficos feitos para os alunos



Atividade 3- “Quem sou eu?”

Nesta última parte, foi pedido aos alunos que realizassem uma narrativa reflexiva final onde mostraram a partir de representações gráficas o um momento marcante da vida deles que tivesse acontecido em contexto escolar.

Como suporte foi utilizado uma folha A5, onde os alunos teriam de escrever essas ideias e mais tarde representar visualmente. Começaram por fazer um esboço numa folha A5 e mais tarde realizaram a versão final de pelo menos uma tira de Banda desenhada representando esse momento.

5. Apresentação e análise de dados

Nota introdutória

A presente secção dedica-se à análise e interpretação dos dados recolhidos durante a implementação do projeto de investigação. Tal como definido na metodologia, foi adotada uma abordagem de caráter misto, com predominância qualitativa e natureza exploratória, alinhada com o que Creswell (2018, p. 4) descreve como um desenho de métodos mistos orientado para compreender fenómenos educativos em profundidade. Assim, os dados foram obtidos através de instrumentos diversos, como inquéritos por questionário, diários gráficos dos alunos e notas de campo resultantes da observação participante, procedimentos cuja utilidade é amplamente reconhecida em investigação educativo (Cohen et al., 2018, p. 468; Angrosino, 2007, p. 30).

O principal objetivo desta análise é compreender de que forma as narrativas visuais contribuíram para o desenvolvimento do autoconhecimento e da motivação dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Educação Visual. A expressão visual tem sido reconhecida como um meio privilegiado para explorar dimensões identitárias e experiências internas, uma vez que permite aos alunos aceder às suas próprias vivências de forma simbólica e reflexiva (Leavy, 2015, p. 12; Eisner, 2002, p. 80). Foram, por isso, examinadas as manifestações gráficas produzidas pelos alunos, bem como os registos comportamentais observados ao longo das atividades propostas.

A análise dos dados, estruturada em categorias definidas com base nos objetivos da investigação, seguiu uma abordagem interpretativa que procura reconhecer padrões e evidências consistentes com a literatura. Este processo alinha-se com o que Flick (2018, p. 440) descreve como a identificação de regularidades e sentidos emergentes em dados qualitativos. Além disso, a triangulação entre fontes qualitativas e quantitativas visa garantir maior validade e rigor científico nas interpretações produzidas, uma estratégia metodológica fundamentada por Denzin (2012, p. 82) como essencial para reforçar a credibilidade e consistência dos resultados.

No que toca aos questionários, eles foram analisados as respostas às perguntas de resposta fechada e aberta presentes nos questionários que se seguem. Sendo assim, as perguntas de resposta fechada foram tratadas através de uma análise estatística simples, com o objetivo de identificar padrões de resposta dos participantes. Para isso foram calculadas frequências absolutas e relativas (percentagens) para a resposta de cada participante. Estes dados foram apresentados em tabelas e gráficos circulares, facilitando a leitura e interpretação dos resultados.

As categorias apresentadas foram definidas a posteriori, com base na leitura e análise das respostas dos alunos aos questionários (Anexos B e D). Este procedimento permitiu identificar padrões de significado e agrupar as justificações em categorias representativas das percepções dos participantes.

Esta opção metodológica é coerente com a natureza abordada ao longo do projeto de investigação, na medida em que privilegia a construção do conhecimento a partir das vozes dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Além disso, garante uma maior validade ecológica da análise, uma vez que as categorias derivam diretamente da experiência vivida pelos alunos e não de pressupostos teóricos prévios.

Inquéritos por questionário- prévios

Na primeira aula de implementação do projeto, os alunos foram convidados a responder a um questionário prévio que abordava perguntas relacionadas com a motivação durante as aulas de Educação Visual.

O questionário prévio foi aplicado com o objetivo de compreender as percepções iniciais dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico em relação à sua motivação escolar e à disciplina de Educação Visual. As respostas obtidas evidenciam padrões significativos, sobretudo no que diz respeito à importância das relações sociais, à expressão artística como meio de autorrealização e às dificuldades mais comuns encontradas nas práticas visuais.

À primeira pergunta “Senteste-te motivado na escola?” foi possível verificar que 85% (17) dos alunos que participaram na investigação sentem-se motivados a ir para escola, enquanto 10% (2) responderam que não a esta pergunta. Apenas 5% (1) dos alunos ficaram indecisos e então assinalaram ambas as opções.

Gráfico 1.
Sentes-te motivado na escola?

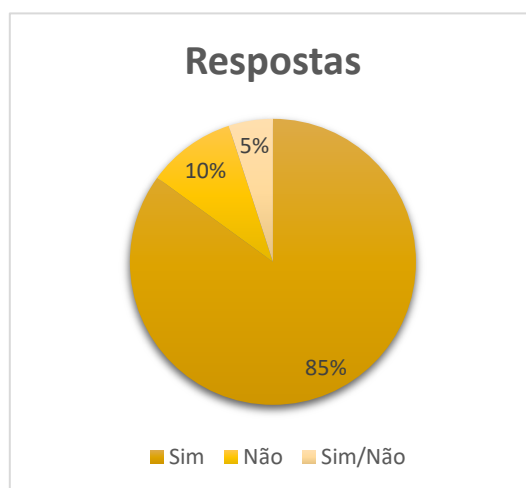
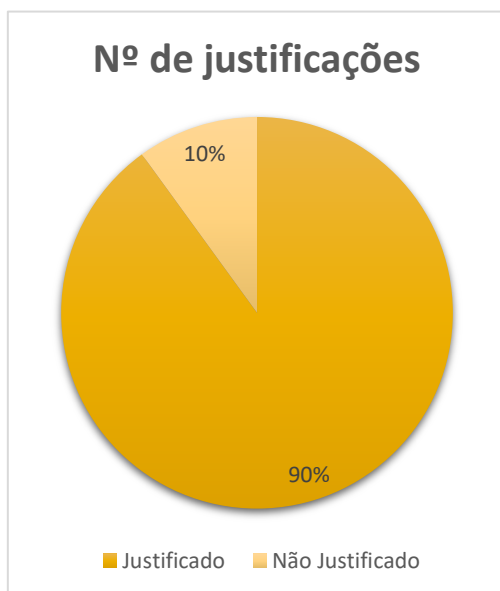


Gráfico 2.
Nº de respostas justificadas



Ainda em relação a esta pergunta, apenas 90% (18) dos alunos justificaram as suas respostas. As mesmas variavam entre estar com os amigos, as aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica, dependia da aula que estavam a ter naquele dia e ainda, reponderam que o que os motivava eram as aulas de Educação Física. (Gráficos 1 e 2)

As justificações, como apresentadas na tabela abaixo, centram-se sobretudo na dimensão social, sendo a presença dos colegas o fator mais mencionado: "Gosto de brincar com os meus amigos", "Porque posso conviver com os colegas".

De forma pontual, surgem também menções ao sucesso escolar e ao futuro profissional, como em "Tenho motivação de garantir um futuro financeiro" ou "Quero ter boas notas" (Tabela 1). Esta diversidade de respostas reforça a ideia de que a motivação escolar está fortemente ligada à experiência afetiva e relacional (Vasconcelos, 2017, p. 45), bem como ao envolvimento ativo nas aprendizagens (Perrenoud, 2000, pp. 31-35). Segundo Perrenoud (2000), a motivação cresce quando o aluno se sente parte do processo e percebe sentido naquilo que aprende, especialmente quando envolvido em atividades que permitem autonomia e criatividade (Perrenoud, 2000, pp. 31-35).

Tabela 1.
Tabela de justificações de respostas

Categorias	Nº de alunos	Justificações
Amizade e tempos livres	5	-Eu sinto-me motivada; na escola porque gosto de brincar com as minhas amigas nos intervalos; -Sim porque tenho amigos que me apoiam; -Porque posso conviver com os colegas; -Eu sinto-me motivado para estar com os meus amigos; -Eu só gosto de vir à escola para ver os meus amigos;
Sucesso académico	3	-Porque gosto de estudar, mas às vezes não depende da aula; -Pois tenho motivação de garantir um futuro financeiro com o meu trabalho de sonho, (...) se eu tiver boas notas; -As minhas notas;

Algumas aulas	3	-Eu gosto de vir à escola por causa (...) da Educação Física e por causa das professoras de Educação Visual e Tecnológica; -Eu sinto-me motivado na escola menos a sexta-feira não gosto das aulas que tenho (...). -Eu gosto um pouco da escola eu gosto de HGP (...);
Amizade e tempos livres + Sucesso académico	1	- (...) posso brincar com os meus amigos. Posso aprender.
Amizade e tempos livres+ Algumas aulas	1	-Pra ver as minhas amigas (...) também adora as aulas de EV e de Educação Física;
Amizade e tempos livres + Sucesso académico + Algumas aulas	1	-Jogar futebol, e estudar e brincar com as pessoas
Sucesso académico + Algumas aulas	2	- (...) estudar, mas (...) depende das aulas; -Porque gosto de fazer as atividades de Educação Visual brincar com os meus amigos e da Educação Física;

À segunda pergunta “Gostas das aulas de Educação Visual?” foi possível verificar que 100% (20) dos alunos que participaram na investigação responderam de forma positiva (Gráfico 3).

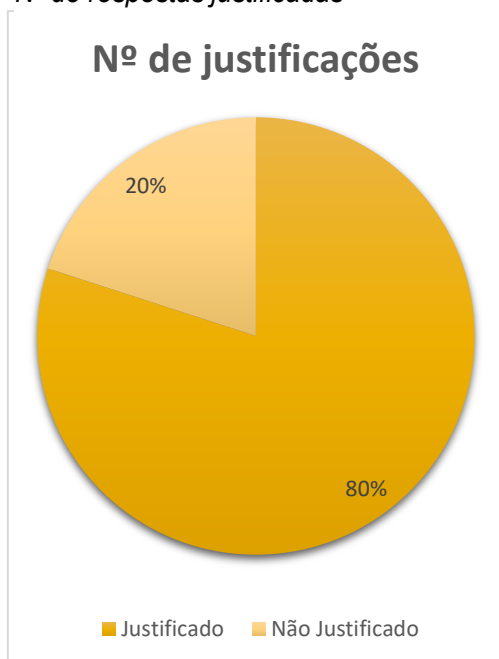
Ainda nesta pergunta foi possível verificar que 80% (16) dos alunos justificaram a sua resposta, enquanto 20% (4) não justificou.

Esta resposta unânime sublinha o papel da Educação Visual como espaço privilegiado para a expressão emocional, a criatividade e a construção de um ambiente de aprendizagem mais significativo (Eisner, 2002, pp. 3-7). Como afirma Nogueira (2021, p. 27), o fazer artístico permite aos alunos desenvolverem o autoconhecimento, promovendo uma ligação entre a experiência interior e a expressão visual. Para Eisner (2002), a arte na educação não apenas desenvolve habilidades técnicas, mas amplia a sensibilidade e a perceção crítica do mundo (Eisner, 2002, pp. 3-7).

Gráfico 3.
“Gostas das aulas de Educação Visual?”



Gráfico 4.
Nº de respostas justificadas



Em relação a esta pergunta, as 80% (16) dos alunos justificaram a sua resposta. Neste contexto, as justificações dadas distribuem-se em oito categorias, entre elas as que mais se destacam são a oportunidade de utilizar diferentes materiais, resposta dada por 5 inquiridos, 4 alunos destacaram que o que mais gostavam nas aulas de educação Visual eram as professoras estagiárias e as atividades que faziam nas aulas. 3 alunos referiram a criatividade como sendo o fator que mais os cativava nas aulas de Educação Visual. As restantes categorias adicionadas contam com 1 aluno que justificou como sendo a disciplina que mais garantia o seu trabalho

de sonho. Os restantes 4 inquiridos justificaram com razões múltiplas, assim como representado na tabela abaixo (Tabela 2).

Tabela 2.
Tabela de justificações de respostas

Categorias	Nº de alunos	Justificações
Atividades da aula e professores	4	-(...) são muito divertidas (...); - As professoras são fixes e as atividades também; - Sim porque gosto das professoras. Porque as aulas são muito fixes e as professoras também.
Atividades da aula e professores + Sucesso académico	1	-Sim porque gosto das atividades e dos professores e além disso eu aprendo coisas que não sei.
Sucesso académico + Criatividade	1	- Porque adoro pintar, desenhar e ser criativa.
Sucesso académico	1	- (...) Eu sinto que as aulas ajudam-me a garantir o meu trabalho (...);
Criatividade	3	-Posso usar a minha criatividade e soltar a minha imaginação. -Porque me inspiro e deixo-me levar. -Porque as aulas costumam ser muito criativas exigem a nossa criatividade ao máximo e eu gosto disso.

Criatividade + Diversidade dos materiais	1	-É muito criativo para aprendermos artes.
Diversidade de Materiais	5	-Porque gosto muito de desenhar e fazer outras coisas. -Porque eu adoro desenhar e pintar. -Porque sempre gostei de desenhar. -Eu gosto das aulas de educação visual porque gosto de desenhar, pintar com tintas... -Porque desenhamos.
Não justificadas	4	-----

À pergunta “Qual é a tua cor favorita e que sentimento ela te transmite? Explica o porquê.”

Gráfico 5.

Qual é a tua cor favorita e que sentimento ela te transmite? Explica o porquê.

Foi possível verificar que 80% (16) referiram uma cor como sendo a sua preferida, enquanto 10% (2) referiram duas cores, e os restantes 10% (2) referiram três cores como sendo as suas favoritas (Gráfico 5). Sendo assim as justificações dos alunos foram escolhidas oito cores diferentes. Sendo que 22% dos alunos que participaram da investigação escolheram o rosa, 19% escolheram a cor azul, 18% preferem o roxo, 15% o vermelho, 11% o verde, 7% o amarelo, 4% escolheram o branco e 4% dos alunos escolheram o preto (Gráfico 6).

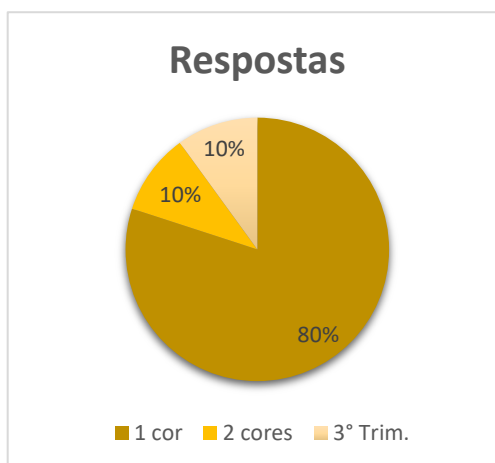
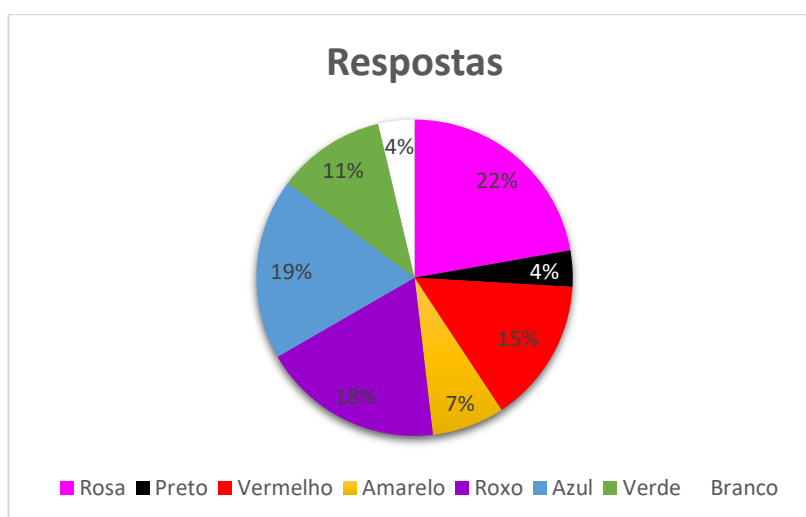


Gráfico 6.

Qual é a tua cor favorita e que sentimento ela te transmite? Explica o porquê.



Nesta pergunta aberta, as cores favoritas foram justificadas com os sentimentos que evocam, revelando um vocabulário emocional variado e pessoal, como mostrado nas tabelas abaixo (Tabela 3).

Tabela 3.
Cores favoritas dos alunos e justificações

Cores	Nº de alunos	Sentimentos transmitidos
Amarelo	2	-Alegria; -O sol (...) cor muito alegre;
Azul	5	-Calma; -Calma e serenidade; -O céu (...) cor muito alegre; -Calma e tranquilidade; -Felicidade;
Branco	1	-Paz;
Preto	1	-Tristeza;
Rosa	6	-Não transmite nada; -Amor; -Inspiração; -Identificação; -Felicidade; -Gosta de rosas;
Roxo	5	-Calma e serenidade; -Inspiração; -Eu gosto;
Verde	3	- Natureza -Cor muito alegre; -Sporting;
Vermelho	4	-Clube preferido; -Raiva; -Lealdade, coragem, motivação;

Este exercício evidencia não só a capacidade de autorreflexão emocional das crianças. Boerboom (2018, pp. 8-10) considera a cor um recurso visual e expressivo essencial na construção de significados. O mesmo autor defende também que a cor funciona como ponte entre a emoção e a criação, permitindo que o aluno projete e compreenda sentimentos através do fazer artístico Boerboom (2018, pp. 8-10).

Quanto à pergunta “Das atividades abaixo listadas quais são as que mais gostas de fazer em EV?” a atividade mais mencionada foi o desenho, representando assim 35% dos alunos inquiridos, assim como mostra o gráfico abaixo (Gráfico 7). Alguns alunos que mencionaram que escolheram outras opções também consideraram o desenho como uma forma de relaxamento, libertação emocional e inspiração: “Quando desenho, relaxo”, “traz-me inspiração”, “sinto-me livre”. Também surgem menções a

criar histórias, experimentar materiais e construir elementos visuais como maquetes ou personagens móveis, assim como apresentado na tabela abaixo (Tabela 4).

Estas escolhas confirmam a importância das práticas artísticas como canal de autorregulação emocional e desenvolvimento expressivo (Barbosa, 2010, pp. 15-20). A liberdade criativa parece ser um dos fatores mais valorizados, alinhando-se com abordagens pedagógicas centradas no aluno e na aprendizagem significativa.

Gráfico 7.

Das atividades abaixo listadas quais são as que mais gostas de fazer em EV?

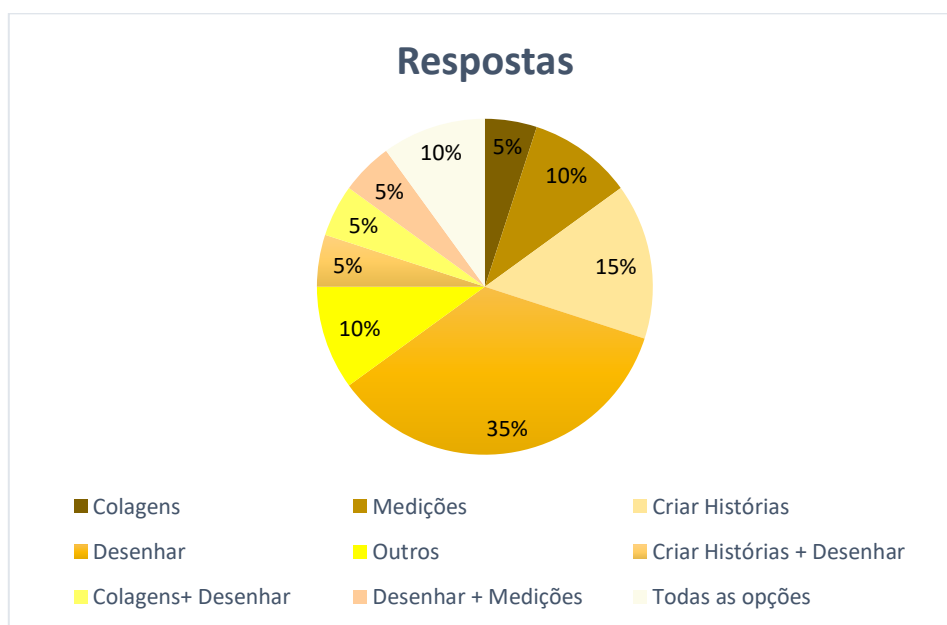


Tabela 4.

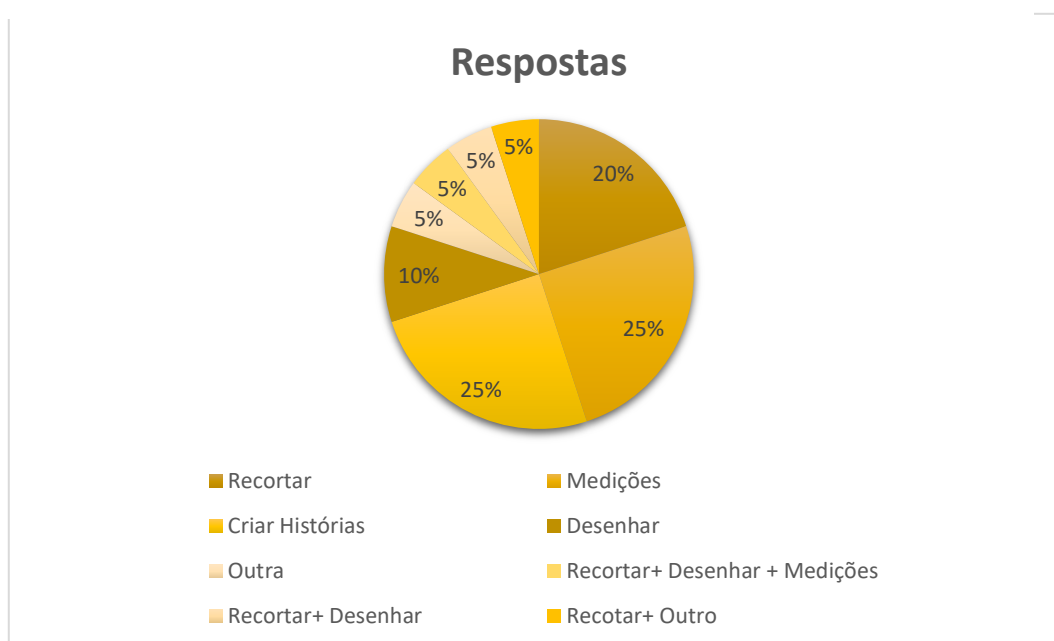
Tabela de Justificação de respostas

Atividades	Nº de justificações	Justificações
Colagens	0	-----
Medições	1	- Porque eu gosto muito de desenhar e de medição.
Desenhar	3	- Porque eu gosto muito de desenhar e de medição. -Porque gosto de desenhar, quando desenho eu relaxo e vou para outro ...; -Eu gosto de desenhar porque traz-me inspiração;
Criar histórias	2	- Gosto de criar estórias, porque quando crio é como se me libertasse. - Porque faz nos imaginar com a nossa criatividade

Outro	2	-Experimentar materiais; -Eu gosto muito de artesanato, colagens e desenhos, como maquetes, personagens de papel móveis e álbuns coloridos
-------	---	---

No que diz respeito à quinta e última pergunta do questionário prévio, “No que sentes mais dificuldades?” as respostas foram variadas. 20% (4) dos alunos responderam que sentiam dificuldades a recortar, 25%(5) em medir, 25%(5) tinham dificuldades em criar histórias, 10% (2) sentiam mais dificuldade em desenhar, 5%(1) sentiam dificuldades em recortar e desenhar, outros 5%(1) sentiam dificuldade em medir, desenhar e recortar e finalmente 5%(1) dos alunos envolvidos na investigação sentiam dificuldades em recortar e em outras coisas (Gráfico 8 e Tabela 5).

Gráfico 8.
No que sentes mais dificuldades?



As principais dificuldades apontadas incluem:

Tabela 5.
Justificações da pergunta 5

Atividades	Nº de justificações	Justificações
Recortar	1	-Não, tenho jeito para recortar o interior da margem com a tesoura;
Medições	1	- Nunca fui boa com números...

Desenhar	3	- Gosto de desenhar mas tenho dificuldade; -Eu sinto dificuldade em desenhar porque... -Queria ter jeito, mas não consigo aprender.
Criar histórias	1	- Eu acho difícil criar histórias e escreve-las;
Outro	1	-Eu sinto dificuldade porque não entendo muito bem;

Estas dificuldades mostram que, mesmo nas áreas em que os alunos têm interesse, ainda existem inseguranças técnicas. Isso evidencia a importância de valorizar o processo mais do que o resultado, promovendo confiança e apoio contínuo (Hernández, 2007, pp. 19-20). Como destaca Hernández (2007, pp. 19-20), a aprendizagem nas artes visuais deve partir da experiência pessoal e ser mediada por propostas que respeitem o tempo, o estilo e a voz de cada aluno.

Implementação de Atividade 1- Autorretrato Cego

Esta atividade pertencente à Unidade de Trabalho “À descoberta do “Eu””, foi iniciada no dia 30 de abril, mas no início da aula os alunos foram convidados a responder a um pré questionário de apoio à investigação (Apêndice C).

Seguidamente, foi feita uma introdução ao exercício onde foi explicada a intencionalidade do mesmo. Devido à natureza do mesmo, a estagiária dispôs a sala em “U” e organizou as mesas do centro da sala com os materiais necessários para aquela aula (Figura 41). Este mostrou ser, de facto, um momento que despertou a curiosidade e a reflexão por parte dos alunos. Os lugares dos alunos foram organizados de forma que os resultados dos seus trabalhos fossem autênticos e cumprissem o objetivo do exercício proposto pela tarefa (a criação de um autorretrato com recortes de recursos (Figura 42).

Os alunos realizaram a atividade, no entanto observou-se que, alguns não entenderam o conceito. Só na aula seguinte é que alguns alunos perceberam que o exercício realizado na aula passada era um autorretrato, mesmo assim, ao olhar para as composições realizadas por esses alunos em questão é possível verificar que dá para identificar o dono do trabalho, já que espelha os seus gostos e personalidade.

Foi realizada uma dinâmica no final da aula onde foi questionado aos alunos se sabiam a quem pertenciam os trabalhos. Alguns dos retratos conseguiram captar a

personalidade do aluno e os colegas conseguiram identificar e justificar o porquê. No entanto, a resposta mais comum era “eu vi fazer”.

Na aula seguinte, houve dois alunos que preencheram os pré-questionários e realizaram a atividade porque na aula passada faltaram e conseguiram realizá-la sem qualquer dificuldade.

Inicialmente, os alunos expressaram o seu descontentamento por não poderem escolher os lugares. No decorrer da aula, o entusiasmo pela tarefa fez com que os alunos tivessem uma clara troca de ideias, *feedback* e *feedforward* entre pares. Tal não era suposto acontecer, pois acabou por comprometer a dinâmica seguinte proposta pela estagiária. No entanto, essa partilha entre os alunos, mostrou que os alunos tinham uma boa relação interpessoal, uns com os outros. Nos momentos finais dessa aula, foi realizada uma dinâmica diferente, onde os colegas teriam de adivinhar o autor da composição e explicar o porquê de acharem que o autor era X colega. Como já foi afirmado anteriormente, esta dinâmica acabou por ser comprometida e muitas das justificações ouvidas foram “eu vi fazer” ou “eu ajudei”. Ainda assim, o exercício mostrou ter um impacto positivo porque cumpriu o seu objetivo principal, que ela levar o aluno a pensar em si mesmo e também de que forma o outro o via (Figuras 43 a 45).

Durante as apresentações foram ainda pontuados os trabalhos, através do sistema de pontos criado pela colega de estágio, como sendo parte do seu projeto de investigação, permitindo assim a cooperação entre o núcleo de estágio (Anexo C).

Figura 41.

Imagem dos alunos a trabalhar na Atividade 1



Figura 42.
Imagens dos alunos a realizar a Atividade 1



Figura 43.
Autorretratos dos alunos



Figura 44.
Autorretratos dos alunos



Figura 45.
Autorretrato de aluna



Implementação de Atividade 2- Diário gráfico

Esta atividade, por requerer mais tempo, acabou por ser antecipada em relação às anteriores, por isso os alunos foram convidados a utilizar um diário gráfico feito pela estagiária como espaço de expressão livre e reflexiva, no qual poderiam representar graficamente o que sentiam durante as atividades propostas, além de outras coisas que gostavam.

Esta ferramenta, conforme defendido por Oliveira (2010, p. 88), promove a introspeção, o autoconhecimento e a construção de sentidos visuais a partir da experiência individual no contexto escolar.

Como o diário gráfico foi entregue durante uma aula de Educação Tecnológica, em que os alunos estavam a iniciar uma unidade de trabalho relacionada com a construção de uma marionete de animal a partir de uma história que eles tivessem escolhido, a estagiária lançou um desafio extra, onde pediu para utilizarem o diário pela primeira vez, representando graficamente, o animal da história que os alunos achavam que os representava (Figuras 46 a 48).

Figura 46.
Aluna a desenhar no diário gráfico



Figura 48.
Desenho de aluna feito em casa (jogo que ela gosta)

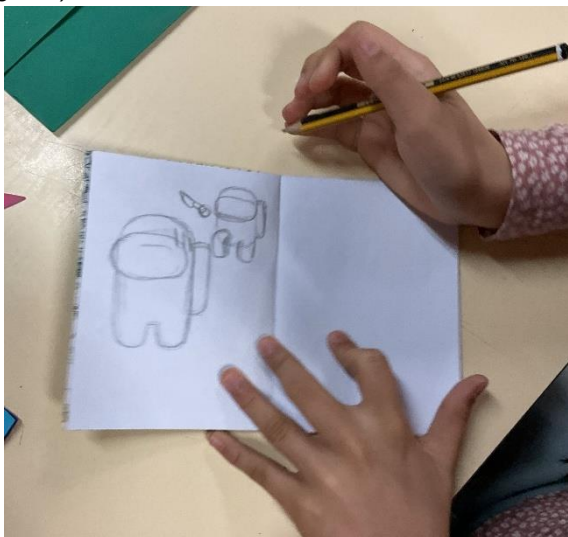


Figura 47.
Desenho de aluno em Diário Gráfico



Esta atividade estendeu-se por muito mais tempo do que era previsto, já que todos os alunos levaram os diários para casa durante as férias da Páscoa para que pudessem adiantar o trabalho. Em consequência disso, muitos diários gráficos acabaram por ter referências a essa Comemoração (Figuras 49 e 50)

Figura 49.
Exemplo de páginas do diário gráfico de uma aluna

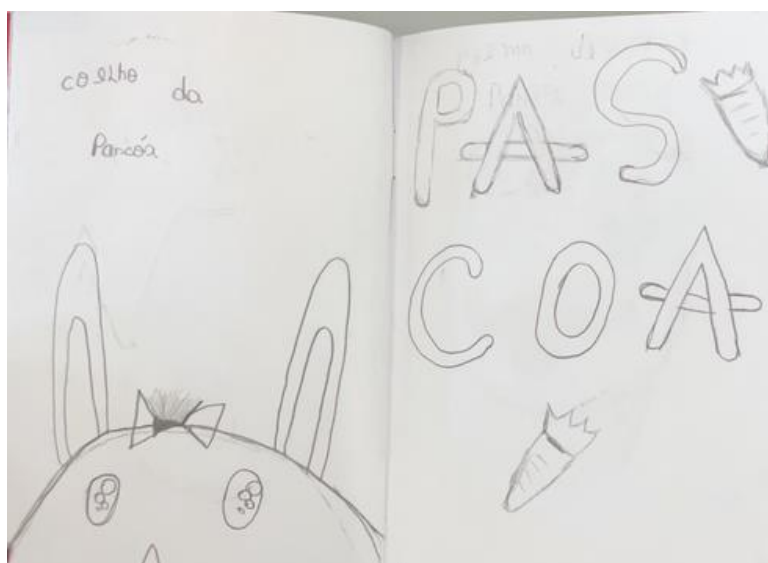
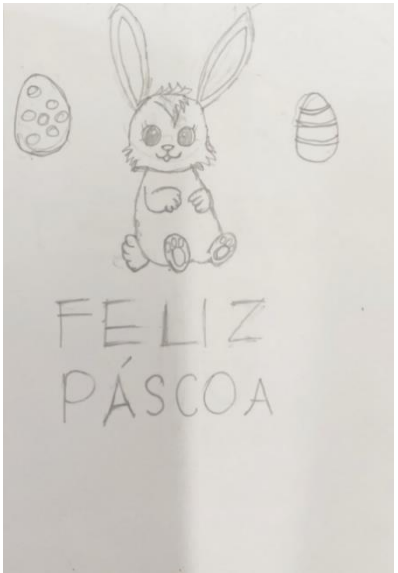
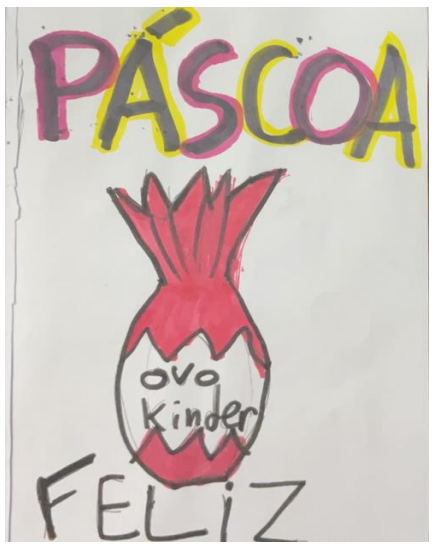
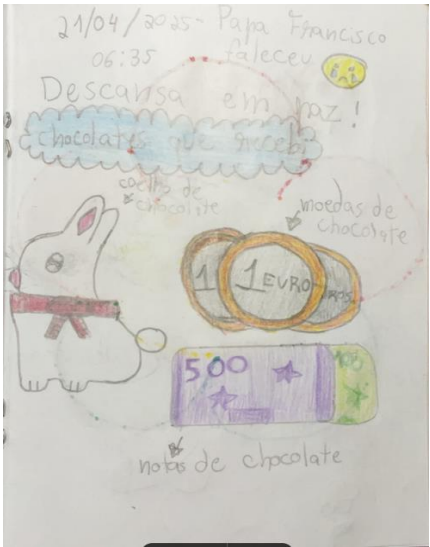
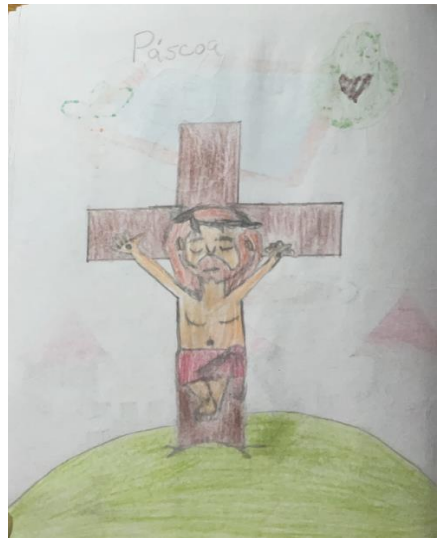
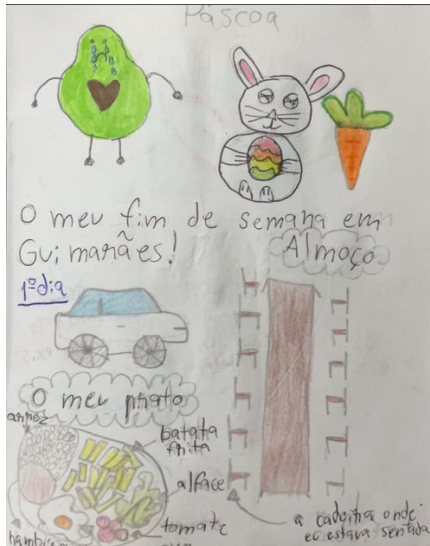


Figura 50.
 Exemplo de páginas do diário gráfico de alguns alunos

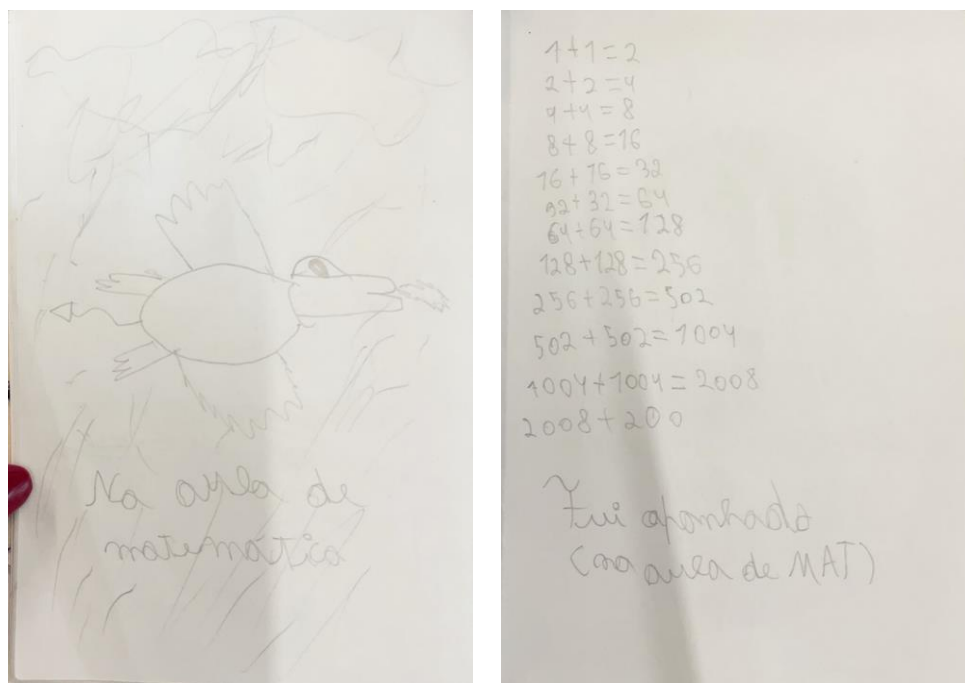


Ainda assim, alguns alunos acabaram por ter na sua posse o diário gráfico durante mais tempo pois não tinham terminado. No entanto, foi possível notar que a maioria dos alunos que tiveram esse prolongamento de prazo de entrega acabaram por se dedicar menos ao trabalho em relação aos outros, chegando assim, muitos diários com algumas folhas arrancadas e outros com várias folhas em branco. Inicialmente pensámos que alguns não tivessem tanto interesse em desenhar, ou até tivessem dificuldades, mas por conversas fora do contexto de sala de aula, alguns alunos acabaram por admitir que não sabiam o que haviam de desenhar e alguns tinham receio de ser julgados pelos colegas ou pelos professores.

Mesmo que tivesse sido alertado que o diário gráfico seria utilizado apenas nas aulas de EV e ET em “tempos mortos” houve ainda quem não tivesse vergonha de usar o diário gráfico durante outras aulas e acabou por admitir isso no próprio diário. Nesse sentido, o aluno escreveu “Fui apanhado na aula de matemática” no próprio diário (Figura 51).

Figura 51.

Imagem de diário gráfico de aluno



A parte de todas estas situações, de forma geral, os diários gráficos obtiveram resultados positivos, pois a maioria dos alunos representou neles coisas de que gostavam, desde competições desportivas, dedicatórias a aniversariantes da família, comidas que gostavam, bandas desenhadas até personagens de jogos e desenhos animados. Alguns também fizeram autorretratos. (Figuras 52 a 58)

Figura 52.
Imagens de desenhos dos alunos feitos nos diários gráficos

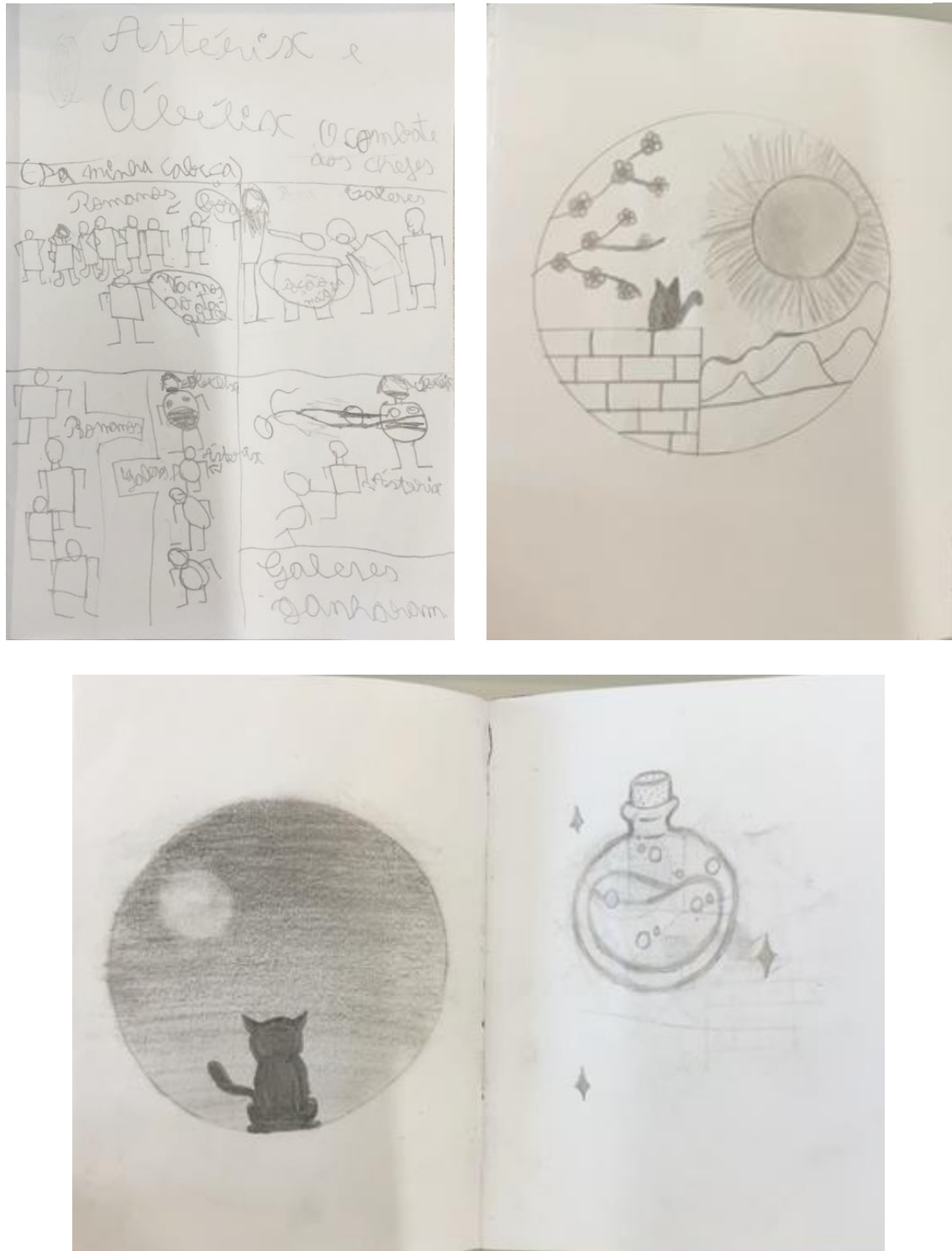


Figura 53.
Imagens de desenhos dos alunos feitos nos diários gráficos

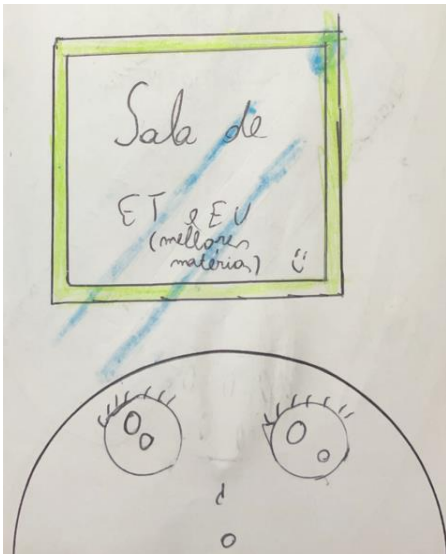
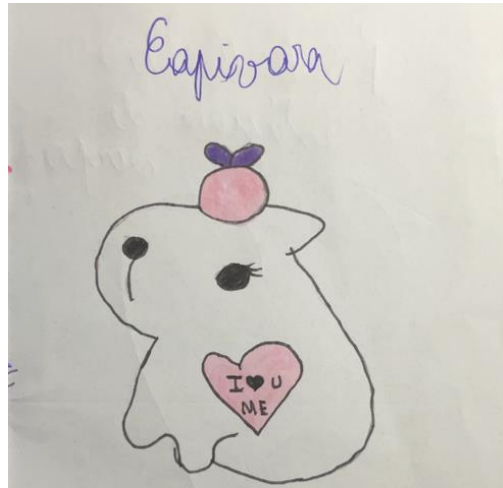


Figura 54.
Desenhos feitos pelos alunos nos diários gráficos

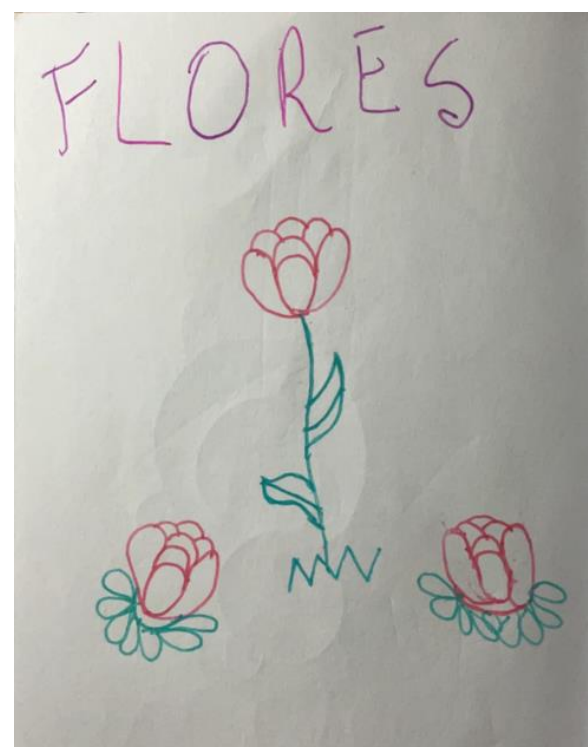
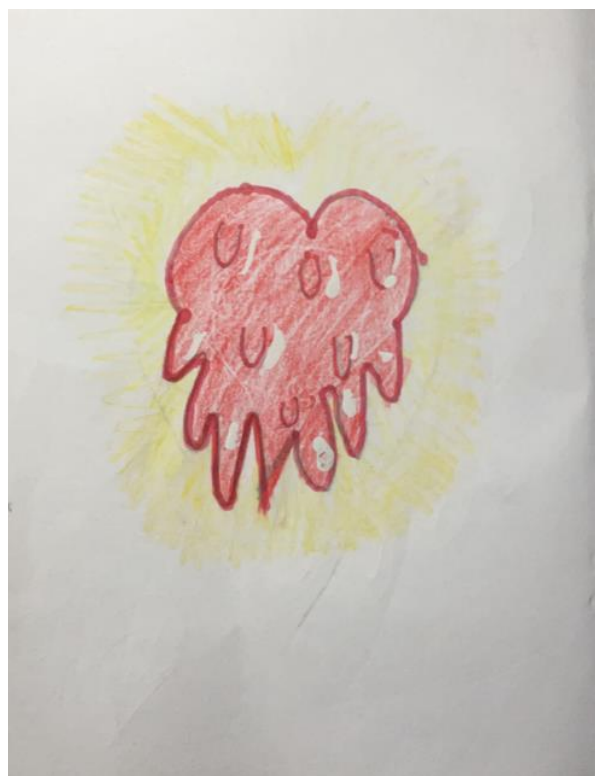
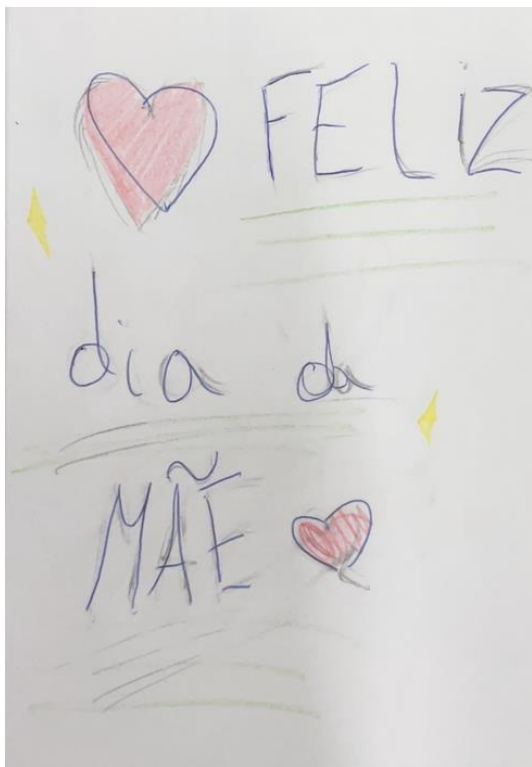


Figura 55.
Desenhos feitos pelos alunos nos diários gráficos

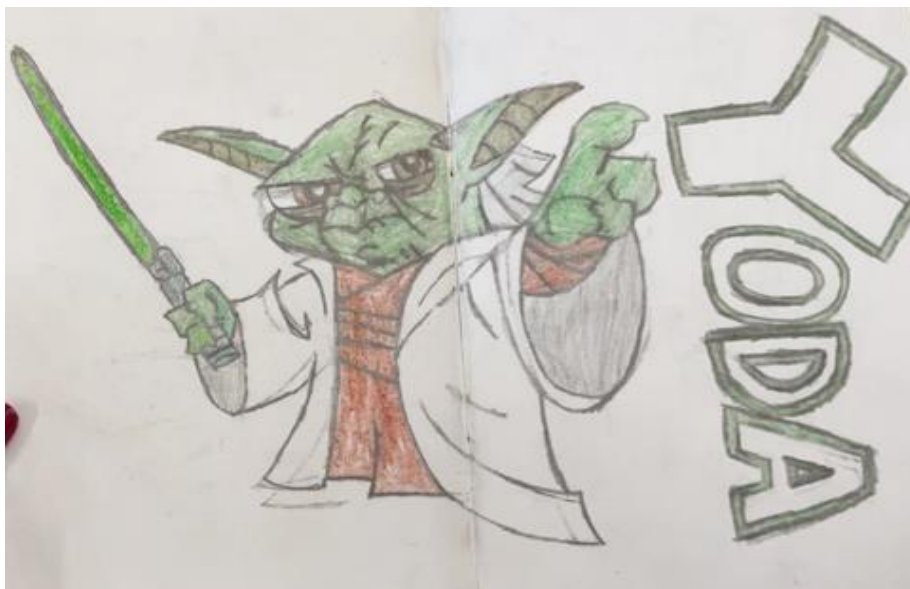
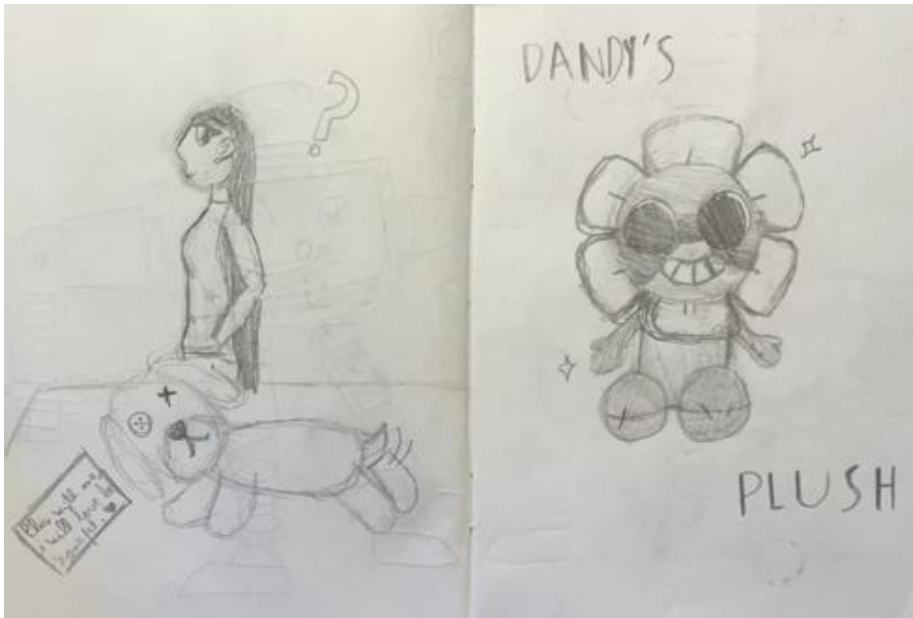


Figura 56.
Desenhos feitos pelos alunos nos diários gráficos

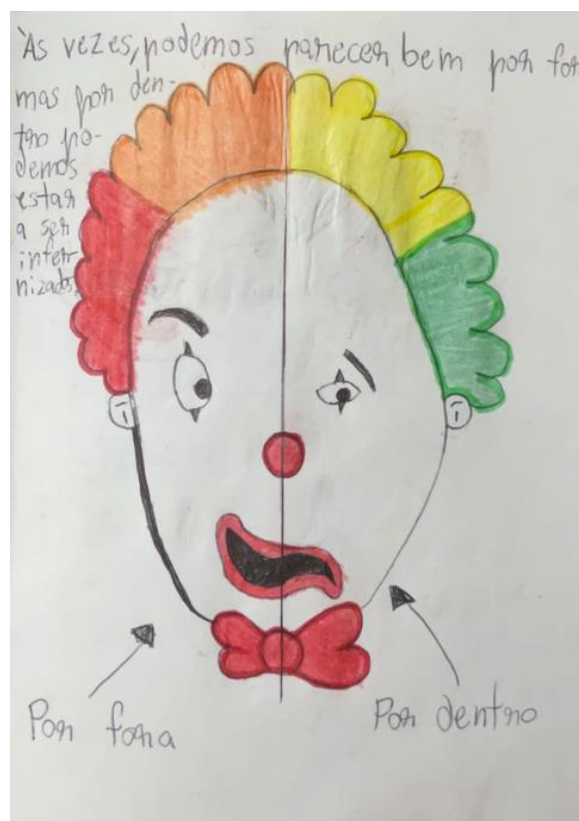
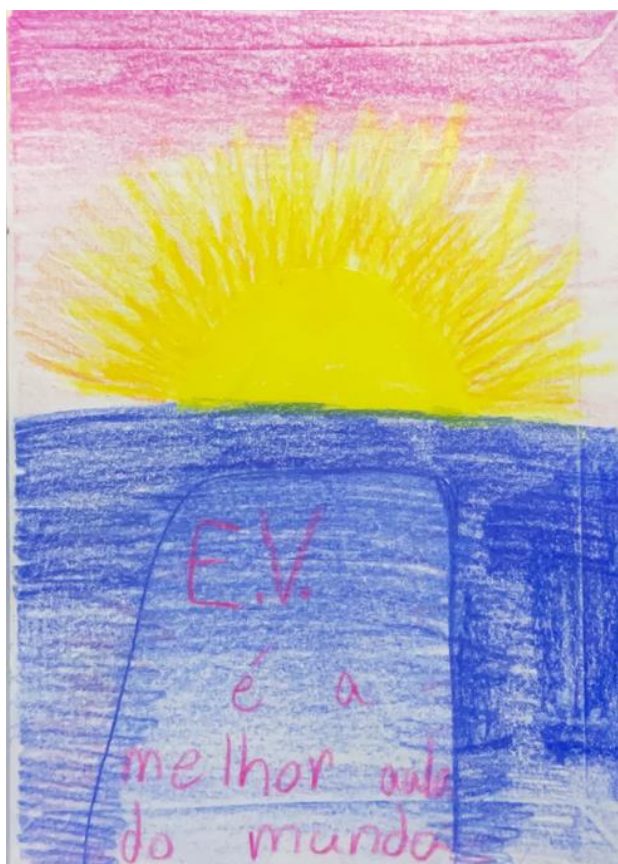
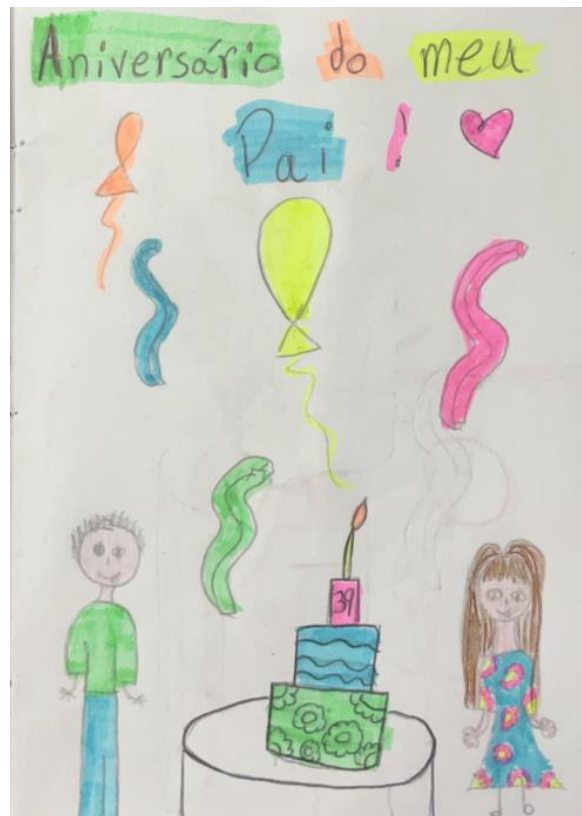


Figura 57.
Desenhos feitos pelos alunos nos diários gráficos

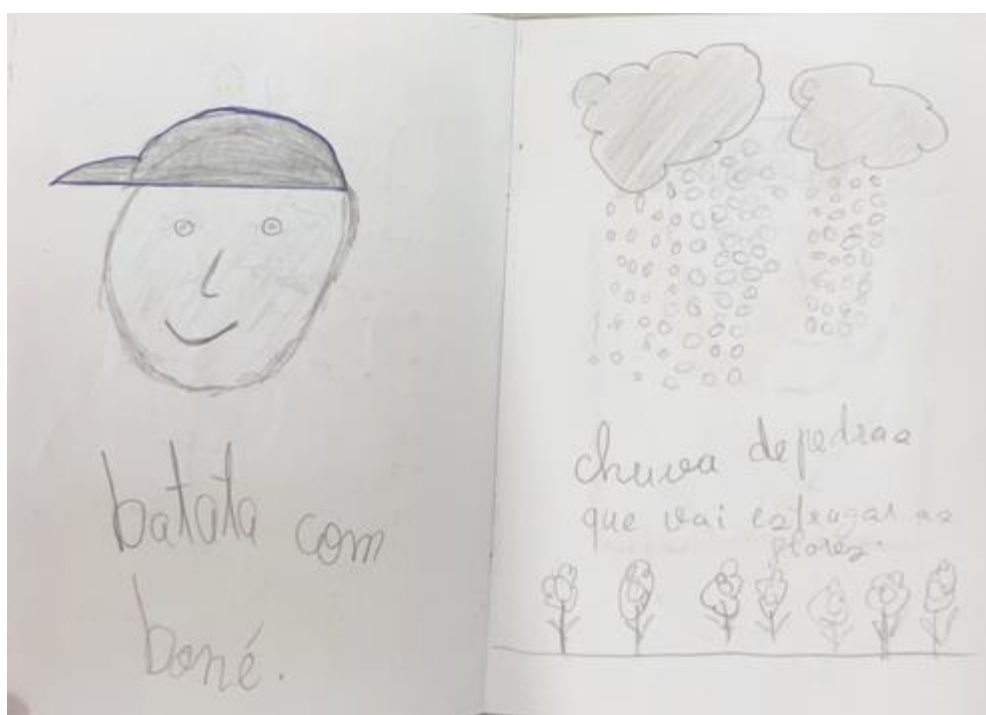
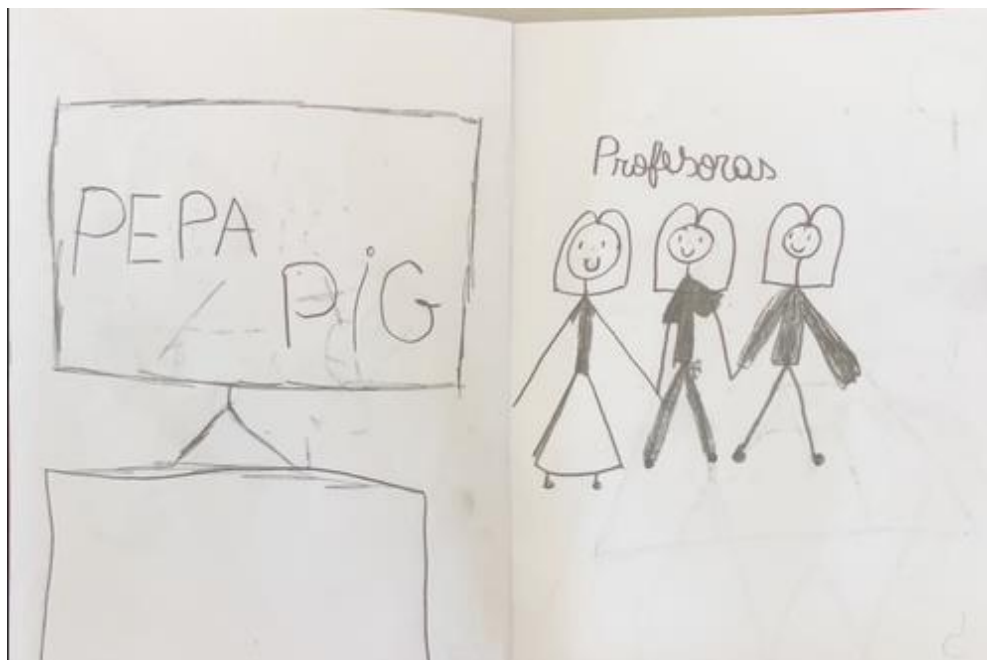
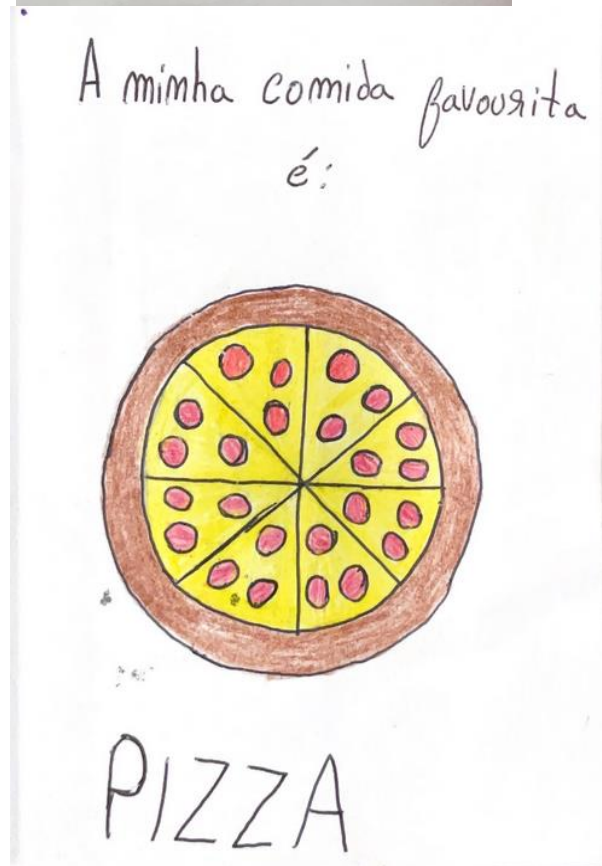
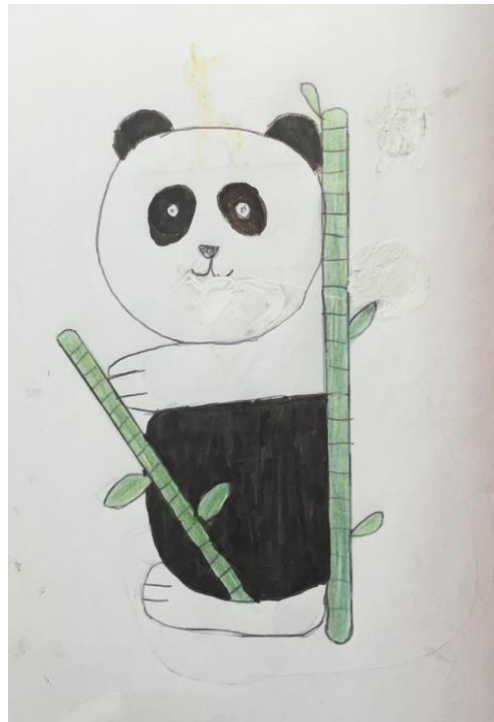


Figura 58.
Desenhos feitos pelos alunos nos diários gráficos

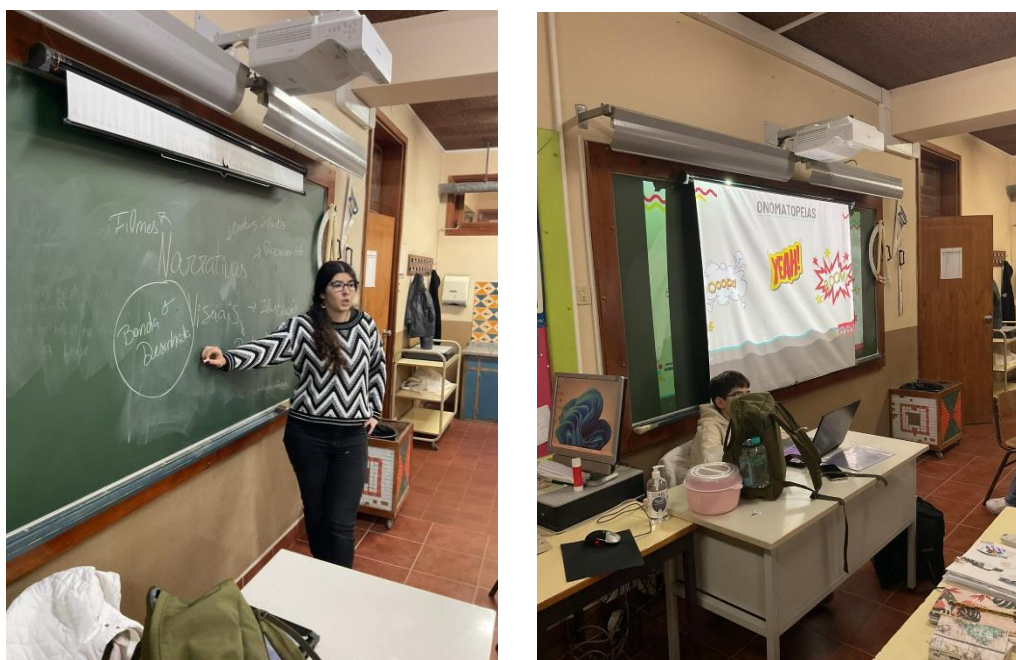


Implementação do Projeto final- Banda desenhada

Na aula de dia 8 de maio a disposição da sala de aula foi alterada novamente, ficando assim em “U” e foram alternados os lugares novamente (Anexo C). Apesar de alguns alunos demonstrarem descontentamento com isso, não foi tão evidente como nas aulas anteriores, o que numa primeira instância pode levar a crer que o relacionamento interpessoal deles teve alguma melhoria.

Após uma apresentação breve sobre o tema a ser desenvolvido e uma breve discussão com as crianças, deu-se então início à última atividade com os alunos (Figuras 59).

Figura 59.
Aula 08/05/2025



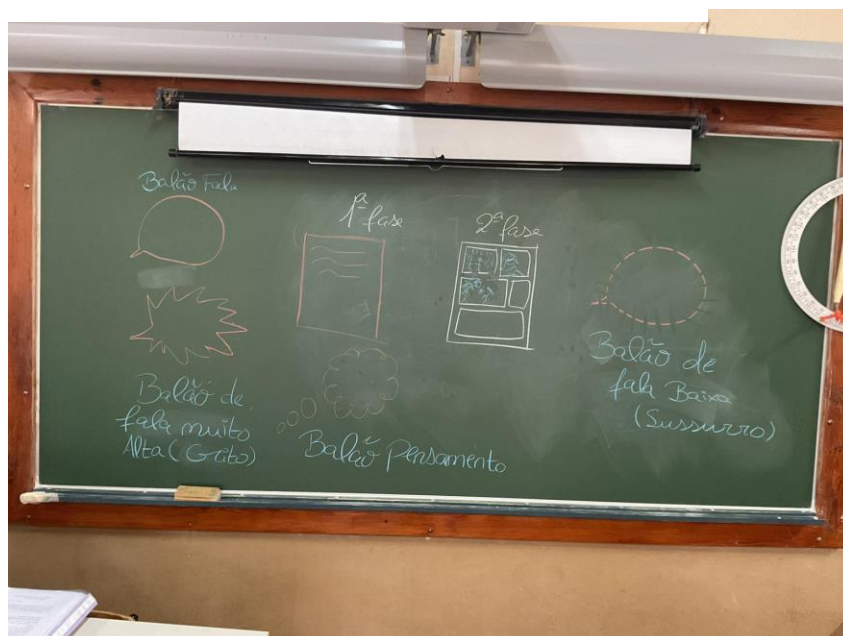
A criação de uma banda desenhada onde os alunos eram convidados a representar o que sentiram ao realizar as atividades anteriores, o que se mostrou ser um pedido muito complexo para a faixa etária deles. Foi tomada a decisão de que seria melhor adaptar o tema da última atividade para algo mais simples.

Sendo assim, depois de receber o *feedback* da parte das colegas integrantes do núcleo de estágio e da professora orientadora do projeto de investigação, foram feitas as devidas alterações e na aula seguinte foi explicado aos alunos que o tema foi mudado e apresentado o motivo. O novo tema a ser trabalhado para essa mesma atividade foi então mudado para “Um momento que tenha sido marcante na escola”.

A esta proposta, os próprios alunos também concordaram que seria mais fácil, representar visualmente uma história que já tivesse acontecido. Apesar disso, alguns alunos demonstraram o seu descontentamento, porque já tinham iniciado a proposta anterior. Ainda assim, realizaram a atividade sem qualquer problema.

À medida que os alunos iam realizando a atividade, a estagiária lembrou sobre algumas regras da Banda Desenhada abordadas na aula anterior com a ajuda da esquematização no quadro de alguns elementos da mesma (Figura 60).

Figura 60.
Aula 14/05/2025



Este mesmo exercício foi arrastado para o dia seguinte, já que houve a necessidade de trocar a aula de Educação Tecnológica com a de Educação Visual da semana seguinte, pois iria haver uma visita de estudo e atrasaria a conclusão do projeto de investigação. Sendo assim, durante essa aula, os alunos terminaram a banda desenhada e foi bem visível a crescente cooperação entre eles, algo que era menos comum ao longo do ano.

Os alunos iniciaram a atividade por escrever numa folha A5 as ideias que tinham em mente e após isso fizeram o rascunho do que queriam fazer noutra folha e só depois escolheram o *layout* que queriam e passaram para lá (Figuras 61 e 62).

Figura 61.
Folha de ideias de aluno

- Vamos criar um livro
- Boa ideia
- Mas qual vai ser o Nome
- Album de jogos
- Mas vai ser sobre o que
- sobre as nossas aventuras
- vou fazer a capa
- e eu a contra capa
- vai ser o melhor livro de sempre
- Pois vai
Professora - vocês dizem como se fosse
uma banda desenhada.
Mas é uma banda desenhada.

Figura 62.
Banda desenhada de aluno



Alguns alunos terminaram a banda desenhada dessa mesma aula e uma delas acabou por admitir na apresentação que estava com preguiça de pintar, por isso só contornou, enquanto a outra aluna fez coloriu (Figuras 64 a 65).

muitas vezes é necessário entender cada aluno para poder ajudá-lo a pensar criticamente sobre o que se passa à sua volta.

Inquéritos por questionário- finais

Em relação à pergunta, “Gostas agora mais das aulas de Educação Visual?” 80% (16) dos alunos responderam positivamente e 20% (4) disseram que não, assim como apresentado na Tabela ao lado (Tabela 6).

Nesta pergunta alguns alunos justificaram as suas respostas, no entanto, outros acabaram por não responder ao que era pedido (Gráfico 9).

Gráfico 9.

“Gostas agora mais das aulas de Educação Visual?”



Tabela 6.

Justificações da 1ª pergunta

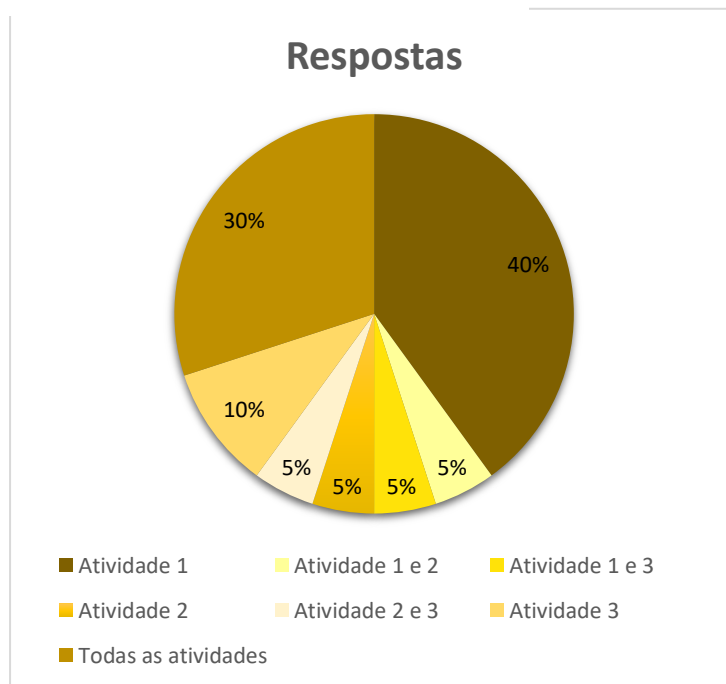
Categorias	Nº de alunos	Justificações
Criatividade	4	-Porque sempre gostei de desenvolver a minha criatividade (...); -Sim porque aprendo a criar e fazer coisas que eu não sei; -Posso expressar a minha criatividade; -É muito divertido e a minha criatividade está cada vez melhor;
Atividades das aulas	8	-Porque gostei de (...) desenhar e recortar. -Porque gosto muito de pintar, de desenhar, fazer pinturas e autorretratos; -Adoro as atividades da aula (...); -Porque eu adoro desenhar, pintar...; -Porque fazemos trabalhos mais interessantes; -Porque gosto muito de fazer trabalhos de papelada e também adoro desenhar. - (...)tudo normal cortar, colar e fazer coisas sobre nós;

Em relação à pergunta, “Das atividades que realizaste, qual gostaste mais?” 40% (8) responderam Atividade 1, enquanto 30% (6) dos alunos envolvidos, responderam que gostaram de todas as atividades e 10% (2) preferiram a atividade 3. Já os restantes 20% estão divididos: 5% (1) dos inqueridos responderam que preferiram as atividades

1 e 2, outros 5% (1) preferiram as atividades 1 e 3. Ainda 5% (1) dos alunos preferiram as atividades 2 e 3. Por fim, 5% (1) dos alunos preferiram a atividade 2 (Gráfico 10).

Gráfico 10.

Das atividades que realizaste, qual gostaste mais?



Seguidamente, foi solicitado que explicassem porque escolheram aquelas atividades e as respostas foram enquadradas em duas categorias distintas (Tabela 7).

Tabela 7.

Tabela de justificações da pergunta 2

Categorias	Nº de alunos	Justificações
Criatividade	4	-Porque sempre gostei de desenvolver a minha criatividade(...); -Sim porque aprendo a criar e fazer coisas que eu não sei; -Posso expressar a minha criatividade; -É muito divertido e a minha criatividade está cada vez melhor;
Atividades das aulas	8	-Porque gostei de (...) desenhar e recortar. -Porque gosto muito de pintar, de desenhar, fazer pinturas e autorretratos; -Adoro as atividades da aula (...); -Porque eu adoro desenhar, pintar...; -Porque fazemos trabalhos mais interessantes; -Porque gosto muito de fazer trabalhos de papelada e também adoro desenhar. -(...)tudo normal cortar, colar e fazer coisas sobre nós; -(...) gostei da variedade de imagens;

Em relação à pergunta, “Das atividades que realizaste, em qual sentiste mais dificuldades?” 50% (10) dos alunos escolheram o Projeto final como sendo a atividade em que sentiram mais dificuldades, no caso a Banda desenhada, enquanto 40% (8) responderam Atividade 2, sendo ela referente ao Diário Gráfico e apenas 10% (2) dos alunos inqueridos, responderam que sentiram mais dificuldade a realizar a atividade 2 (Gráfico 11).

Gráfico 11.

Das atividades que realizaste, em qual sentiste mais dificuldades?



Seguidamente, foi solicitado que explicassem porque escolheram aquelas atividades (Tabelas 8 a 10).

Tabela 8.

Justificação dificuldades Atividade 1

Atividade 1	Nº de alunos	Justificações
Acharam difícil	2	-Porque (...) acho muito difícil; -Porque foi difícil pensar no que tinha que usar no autorretrato;
Dificuldades técnicas	1	-Porque não desenho muito bem (...);

Tabela 9.

Justificação dificuldades Atividade 2

Atividade 2	Nº de alunos	Justificações
Acharam difícil	3	-Foi um pouco difícil de fazer; -Porque foi um pouco mais difícil que as outras; -Porque foi bastante difícil de fazer (...);

Dificuldades técnicas	3	-Não sei desenhar; -Porque eu desenho no diário gráfico; -Porque eu sinto mais dificuldade a desenhar;
Falta de inspiração	3	-Eu não sabia o que desenhar; -Porque eu tive pouca criatividade; -Não tinha muitas ideias no momento;
Situações adversas	1	- A [REDACTED] rasgou o meu.

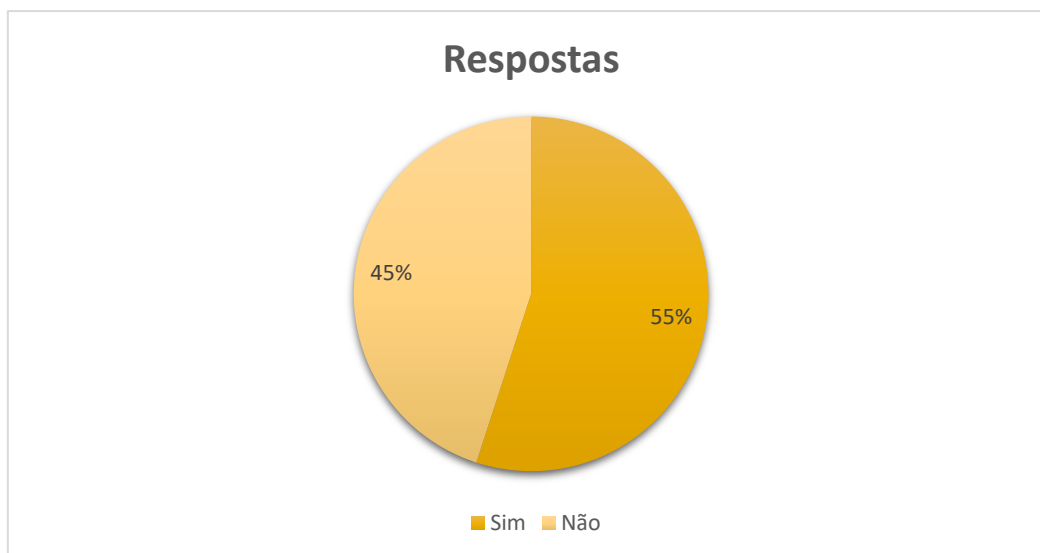
Tabela 10.
Justificação dificuldades Atividade 3

Projeto Final	Nº de alunos	Justificações
Acharam difícil	3	-Foi um pouco difícil de fazer; -Porque foi um pouco mais difícil que as outras; -Porque foi bastante difícil de fazer (...);
Dificuldades técnicas	6	- (...) algumas ideias difíceis de desenhar; -Porque é complicado desenhar tanta coisa; -Porque eu não sei desenhar bem; -Porque é difícil desenhar pessoas; -(...) não sou muito boa a inventar histórias (...); -Porque não sabia que estória fazer;
Situações adversas	2	- (...) eu não acabei de fazer por causa de um acidente (...); -Porque estava com sono;

Em relação à pergunta, “Achas que estas atividades te ajudaram a conheceres-te melhor? Explica porquê.” 55% (11) responderam de forma positiva enquanto 45% (9) responderam que não. A maioria dos alunos justificaram as respostas (Gráfico 12 e Tabela 11).

Gráfico 12.

Achas que estas atividades te ajudaram a conheceres-te melhor? Explica porquê

**Tabela 11.**

Justificações

	Nº de alunos	Justificações
Resposta positiva	11	<ul style="list-style-type: none"> -(...) porque identifiquei-me; -(...) já tenho mais imaginação e também melhorei a pintar; -(...) sim porque tivemos a visita de estudo; -(...) porque conheci a minha criatividade e a minha imaginação; -(...) porque no autorretrato eu fiquei a conhecer melhor; -(...) não tinha experimentado estas atividades e fiquei muito feliz; -(...) eu fiz um trabalho que todas as pessoas vão saber que o trabalho é meu; -(...) porque com estas atividades tínhamos de puxar pela cabeça para nos reconhecer.(...); -(...) eu descobri que gostava de muitas mais coisas do que eu sabia; -(...) eu não sabia que conseguia fazer estes trabalhos; -(...) conheci-me melhor a minha personalidade.
Resposta negativa	9	<ul style="list-style-type: none"> -(...) já me conheço a 100%; -(...) eu já me conhecia; -(...) já me conhecia a mim própria (...); -(...) já me conhecia bastante bem; -(...) eu já me conhecia; -(...) gosto mais de desenhar; -(...), eu já sei o que sou (...); -(...) eu conheci-me melhor a jogar à bola (...); -(...)-----(-)

Em relação à pergunta, “Depois das atividades que fizemos nas aulas, achas que superaste as tuas dificuldades?” 70% (14) responderam de forma positiva enquanto 25% (5) responderam que não. Ainda 5% (1) dos inqueridos optaram por as duas opções e alguns alunos justificaram as suas respostas (Gráfico 13 e Tabela 12).

Gráfico 13.

Depois das atividades que fizemos nas aulas, achas que superaste as tuas dificuldades?

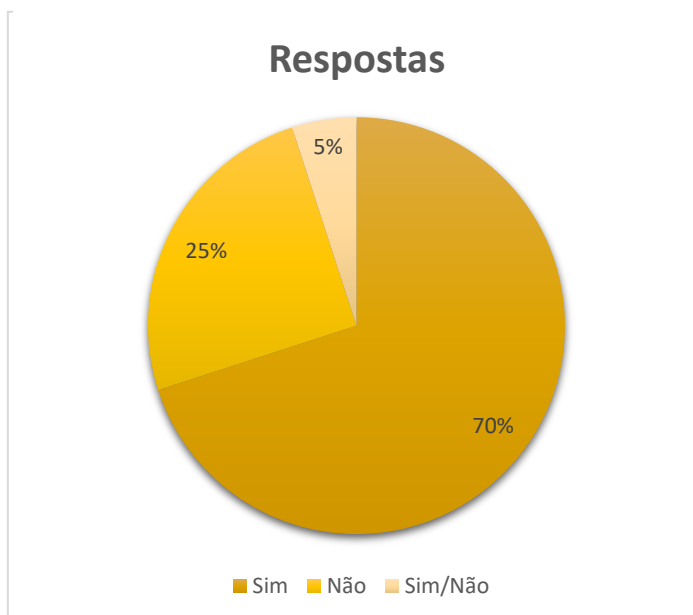


Tabela 12.
Justificações

	Nº de alunos	Justificações
Sim	8	-(...) no desenho; - melhorei as minhas técnicas de pintura; -(...) eu acho que melhorei muito; -Porque consegui fazer os trabalhos; -(...) evoluí em autonomia humana; -Porque não sabia recortar tão bem; -(...) superei muitas, mas ainda não superei de recortar; -(...) pintar bem eu tinha dificuldade;
Não	4	-Não consigo; - (...) ainda tenho dificuldade a recortar; -Porque ainda tenho 4 a EV; -(...) sou deprimido;
Mais ou menos	1	-Eu não superei bem as minhas dificuldades;

Conclusão do capítulo

A análise dos dados recolhidos durante a implementação do projeto de investigação revelou tendências sobre a motivação, a expressão visual e os primeiros sinais de autoconhecimento dos alunos do 2.º Ciclo. Os questionários prévios mostraram níveis altos de motivação escolar, ligados à dimensão social e às aulas

práticas. Vasconcelos (2017, p. 45) defende que a motivação dos alunos depende das relações e do sentimento de fazer parte de algo. O fato de os alunos valorizarem os colegas confirma a importância das relações no contexto escolar.

Apesar de não ser uma das perguntas feitas diretamente aos alunos nos questionários realizados, a totalidade dos alunos afirmou gostar da disciplina de Educação Visual devido à liberdade que tem para criar, dos materiais variados e da relação boa com o professor. Eisner (2002, pp. 3–7) diz que a arte dá experiências importantes para o desenvolvimento, o que explica por que os alunos gostam desse tipo de atividade. Perrenoud (2000, pp. 31–35) também fala que atividades que dão ação, escolha e liberdade aumentam a participação dos alunos.

As atividades realizadas durante a implementação do projeto de investigação sendo elas, o autorretrato cego, diário gráfico e a Banda Desenhada, mostraram diferentes formas de participação, criatividade e envolvimento dos alunos. No autorretrato cego, a maioria dos alunos cumpriu o objetivo do exercício mesmo que não tenha sido de forma perfeita, as composições mostravam características e gostos pessoais reconhecidos pelos colegas. Isso confirma a ideia de Dondis (1997) de que a linguagem visual tem escolhas intuitivas e sensoriais, mesmo quando a técnica não é boa. Os diários gráficos mostraram vários interesses e experiências, mas também inseguranças, como medo de críticas ou dificuldade para escolher o que desenhar. Oliveira (2010, pp. 85–91) explica que o diário gráfico só ajuda a refletir quando os alunos se sentem seguros e podem experimentar. As páginas rasgadas ou vazias mostram isso.

Já a Banda desenhada mostrou processos mais complexos, com planeamento e desenho. McCloud (1995) defende que a banda desenhada junta texto e imagem de uma forma dinâmica, que precisa de organização. Mas muitos conseguiram transformar as suas próprias vivências, como brincadeiras, amizades, e até mesmo conflitos em histórias, que é o que Hernández (2007, pp. 19–20) chama de “pensar com imagens”.

Os questionários finais mostram que, depois das atividades, a maioria dos alunos continuou ou passou a gostar mais da disciplina de Educação Visual. Eles próprios perceberam que melhoraram a técnica, principalmente no desenho, pintura e recorte, confirmando o que Barbosa (2010, pp. 15–20) defende sobre a relação entre a prática visual e a melhoria das habilidades.

Sobre o autoconhecimento, os dados mostram que alguns alunos sentiram mudanças e outros disseram que “já se conheciam”. Neste contexto, Carapeto (2021, pp. 237–244) defende que o autoconhecimento é um processo que acontece com o

tempo, o que explica as respostas diferentes. Os alunos que falaram que descobriram coisas que gostam ou que sabem fazer mostram que as atividades os ajudaram a refletir sobre si mesmos, enquanto outros ainda têm ideias simples sobre si mesmos.

Sobre as dificuldades, frases como “não consigo”, “ainda tenho dificuldade” ou “sou deprimido” mostram problemas emocionais que, segundo Godoy e Tavares (2016), podem atrapalhar o aprendizado e a autoestima. Isso mostra como é importante que as aulas valorizem o processo e não só o resultado final, como falam Hernández (2007, pp. 19–20) e Eisner (2002, pp. 3–7).

6. Discussão/Conclusão

A análise dos dados recolhidos no âmbito do presente projeto de investigação permite afirmar que as narrativas visuais constituem um recurso pedagógico particularmente eficaz para promover o autoconhecimento, a expressão pessoal e uma aprendizagem mais significativa no 2.º Ciclo do Ensino Básico. As atividades implementadas, nomeadamente o diário gráfico, as ilustrações autobiográficas e as partilhas coletivas, evidenciaram que a criação visual permite aceder a dimensões identitárias e emocionais que frequentemente permanecem ocultas em práticas exclusivamente verbais. Tudo isso vai de encontro ao que Eisner (2018) defende, que a arte possibilita formas de pensamento que não são acessíveis por meios linguísticos tradicionais (pp. 70–73).

A análise das produções dos alunos demonstrou uma forte intencionalidade expressividade nas composições e nos símbolos utilizados. Nogueira (2021) argumenta que a cor funciona como elemento crucial na representação de estados emocionais e na construção de atmosferas visuais (pp. 28–31). Os trabalhos dos alunos confirmaram estas perspetivas, ao recorrerem à cor como metáfora visual das suas vivências, preocupações e relações.

Outro aspeto emergente foi a criação de uma zona de segurança criativa um espaço no qual os estudantes se sentiram autorizados a experimentar, errar e expor aspetos da sua vida pessoal sem receio de julgamento. Além disso, a dimensão colaborativa desempenhou também um papel crucial no desenvolvimento do projeto. As discussões em torno das produções visuais, as partilhas de diários gráficos e os momentos de leitura estética entre pares promoveram empatia, respeito mútuo e reconhecimento de experiências comuns. Este fenómeno dialoga com a perspetiva de Freedman (2011), para quem as práticas artísticas colaborativas contribuem para a construção de comunidades de aprendizagem mais humanas e sensíveis à diversidade

(pp. 112–115). Notou-se que os alunos desenvolveram uma maior consciência da pluralidade de vivências dentro do grupo, reforçando o sentimento de pertença.

Em termos pedagógicos, o projeto evidenciou que a utilização de narrativas visuais amplia a participação dos alunos, favorece abordagens inclusivas e permite a expressão de identidades e modos de aprender diversos. Alunos que habitualmente participavam pouco em atividades verbais revelaram elevado envolvimento quando lhes foi oferecida a possibilidade de comunicar através da imagem. Tal resultado reforça a importância de práticas multimodais que atendam diferentes perfis de aprendizagem.

No entanto, o processo não esteve isento de desafios. A gestão do tempo revelou-se particularmente exigente, dada a diferença de ritmos de trabalho entre os alunos. Alguns alunos, mostraram-se reticentes quanto ao que tinham de fazer. Além disso outras situações como conflitos entre alunos acabou por dificultar a gestão de tempo em sala de aula. Estes desafios, contudo, foram integrados no processo pedagógico, permitindo reflexões constantes sobre práticas mais flexíveis e ajustadas às necessidades do grupo.

De forma geral, os resultados obtidos confirmam que o projeto *Biografias Partilhadas* promoveu aprendizagens profundas, envolventes e humanizadas, reforçando o potencial das narrativas visuais como estratégia pedagógica no ensino da disciplina de Educação Visual. O cruzamento entre expressão pessoal, criação artística e construção coletiva revelou-se particularmente significativo para o desenvolvimento global dos alunos.

Outro aspeto relevante a destacar prende-se com o momento da implementação do projeto. Apesar dos resultados positivos obtidos, considero que o presente projeto teria sido ainda mais proveitoso se tivesse decorrido no início do ano letivo. Ao longo das atividades, foi possível observar que, mesmo existindo conflitos e tensões entre alguns elementos da turma, as partilhas visuais e os momentos de escuta mútua contribuíram para uma melhoria gradual das relações interpessoais. A expressão gráfica das experiências de cada aluno funcionou como um catalisador para o diálogo, a empatia e o reconhecimento das vivências dos colegas. Este efeito reforça a pertinência do projeto como estratégia de integração e coesão social, sugerindo que a sua aplicação numa fase inicial poderia potenciar de forma ainda mais significativa a dinâmica do grupo.

7.Referências Bibliográficas

Albuquerque, M. (2013). Laboratório de cor: Paradigmas do estudo da cor na contemporaneidade. *Revista de Artes Visuais*, 7(2), 45–60.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Angrosino, M. (2009). *Exploring oral narrative: Life history and research*. Left Coast Press.

Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. University of California Press.

Ausubel, D. P. (1980). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. D. Reidel Publishing.

Baetens, J., & Frey, H. (2015). *The graphic novel: An introduction*. Cambridge University Press.

Balça, Â. (2010). *Literatura infantil e educação estética*. Edições Colibri.

Barbosa, A. M. (1989). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.

Barbosa, A. M. (1991). *Arte-educação: Conflitos e acertos*. Makron Books.

Barbosa, A. M. (1995). *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. Cortez. Barbosa, A. M. (2010). *Arte/educação contemporânea: Consonâncias internacionais*. Cortez.

Barbosa, A. M. (2014). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. Cortez.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.

Bellantoni, P. (2005). *If it's purple, someone's gonna die: The power of color in visual storytelling*. Focal Press.

Biagioni, I. (2023). A cor como narrativa: Análise cromática em "O Gato das Botas: O Último Desejo". *Revista de Cinema*, 12(3), 112–125.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Boerboom, P. P. T. (2018). *A cor como material e recurso visual*. Editora Gustavo Gili.

- Boruchovitch, E. (2021). *Estratégias de aprendizagem: Teoria e prática*. Vozes.
- Bordwell, D., & Thompson, K. (2013). *Film art: An introduction*. McGraw-Hill.
- Bracken, B. A. (1996). *Handbook of self-concept*. John Wiley & Sons.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Byrne, B. M. (2002). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. American Psychological Association.
- Caires, A. et al. (2010). *Motion comics: Recriando as histórias em quadrinhos em animação*, pp.1-77.
- Carapeto, M. J. (2021). Autoconhecimento: Uma breve revisão narrativa. *Revista de Psicologia Educacional*, 15(2), 237–244.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. (2007). *Metodologia científica*. Pearson Prentice Hall.
- Chamberlain, R., & Yoxon, E. (2014). Visual autobiography: A tool for self-awareness and community development. *International Journal of Art & Design Education*, 33(1), 12–24. <https://doi.org/10.1111/jade.12025>
- Chute, H. (2017). *Why comics? From underground to everywhere*. HarperCollins.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Comtemporartes. (2018). Abordagem triangular: Diálogos com Ana Mae Barbosa. *Revista Comtemporartes*, 1(2). <https://comtemporartes.com.br>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Cruz, M. H., et al. (2000). Autoconhecimento e desenvolvimento vocacional na adolescência. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 273–290.
- Damásio, A. R. (1996). *O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano*. Publicações Europa-América.

- De, A., & De Mundão, E. (2022). *Versão RI 1.1-12/12/2022*.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Diogo, A. (2019). *Teen Age: A construção da narrativa gráfica a partir da autobiografia* [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa.
- Direção-Geral da Educação. (n.d.). Projeto educativo da escola.
- Dondis, D. A. (1997). *Sintaxe da linguagem visual*. Martins Fontes.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). Macmillan.
- Eisner, W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Eisner, W. (2005). *Narrativas gráficas*. Devir.
- Eisner, W. (2008). *Graphic storytelling and visual narrative*. W. W. Norton & Company.
- El Refaie, E. (2012). *Autobiographical comics: Life writing in pictures*. University Press of Mississippi.
- Farinha, M. et al. (2006). *Psicodinâmica das cores em comunicação* (5th ed.). Edgard Blücher.
- Farinha, M., Perez, C., & Bastos, D. (2013). A cor como forma de comunicação visual. *Revista de Design e Comunicação*, 8(1), 1–15.
- Fazendeiro, S. (2022). *As pequenas partes de mim que recolhi do mundo e que agora são uma história: A identidade através da narrativa visual* [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. *Repositório ULisboa*. <http://hdl.handle.net/10451/57603>
- Ferreira, A., & Pereira, I. (2011). A cor como elemento constitutivo da linguagem e narrativa cinematográfica. *Achai Journal*, 1(2), 9–25. <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/682>
- Ficha-de-projeto-TEIP-AE-Mundao-2015-2018*. (n.d.).
- Figueiredo, S. (2013). Provas de autenticidade em autobiografias visuais: *Tales of mere existence* de Lev Yilmaz. *Revista de Comunicação e Linguagens*, 48, 165–180. <http://hdl.handle.net/10400.19/7158>
- Figueiredo, S. (2015). *Interatividade em narrativas animadas autobiográficas* [Master's thesis, Universidade de Coimbra]. Repositório UC. <https://hdl.handle.net/10316/26654>

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21–29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Fortiche, & Riot Games. (2022). *Arcane: Behind the scenes*. <https://www.riotgames.com>
- Freedman, K. (2011). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fronza, M. (2014). As narrativas históricas visuais e as possibilidades a partir do conceito e significância histórica. *Revista de Teoria da História*, 1(10), 179–201. <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/33424>
- Fronza, M. (2016). As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. *Educar em Revista*, 60, 43–72. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46051>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1997). *A banda desenhada portuguesa: 1914-1945*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gaspar, M. (2017). A cor no cinema: Elemento narrativo e simbólico. *Revista de Cinema*, 6(2), 144–160.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6th ed.). Atlas. Gil, A. C. (2019). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6th ed.). Atlas.
- Godoy, H., & Tavares, R. (2016). Autoconhecimento e aprendizagem: uma educação de qualidade. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(2), 189–201. <http://www.italo.com.br/cepesq/revistaeletronica.html>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança* (1st ed.). Raiz Editora.

- Goulart da Silva, M. (2016). Abordagem triangular: Diálogos com Ana Mae Barbosa. *Revista Contemporartes*, 1(2). <https://contemporartes.com.br>
- Grangeat, M., Bazin, A., Dolly, A.-M., Girerd, R., Yanni-Plantevin, E., & Meirieu, P. (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos* (Vol. 4). Porto Editora.
- Groensteen, T. (2007). *The system of comics*. University Press of Mississippi.
- Hanze, R. (2008). Quadrinhos na educação: Potencialidades pedagógicas. *Revista Educação e Cultura*, 12(1), 1–15.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hatfield, C. (2005). *Alternative comics: An emerging literature*. University Press of Mississippi.
- Hernández, F. (2007). *Educar com o cinema e as artes visuais*. Artmed.
- Hill, M. M. (2005). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Hull, G. A., & Katz, M. L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43–81.
- Ji, M., De Mundão, C., Casal De Mundão, J. I., & Mundão, E. B. (sem data). *Anexo I Localização das escolas do Agrupamento (Jardins de Infância e EB 1.o CEB) Freguesias Jardins de infância Escola Básica do 1.o Ciclo Cavernães JI Cavernães EB1 Cavernães União de Freguesias Barreiros/ Cepões JI Cepões EB Cepões Côta JI Sanguinhedo de Côta EB Sanguinhedo de Côta*.
- Kashima, Y., Foddy, M., & Platow, M. J. (2001). *Self and identity: Personal, social, and symbolic*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Konstantinidis, G. (2023). *Las Meninas by Diego Velázquez: The transformation of the visible world into the created work of art*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/376450302>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lameiras, J. M., Boleo, J. P. P., & Ramalho-Santos, J. (2022). O povo é quem mais ordena: Resistência e luta operária. In *Imagens de uma revolução 25 de abril e a Banda Desenhada* (1st ed., pp. 31–78). Levoir.

- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2th ed.). Guilford Press.
- Lejeune, P. (1989). *On autobiography* (pp. 1–29). University of Minnesota Press.
- Lucas, R., & Celestino, J. (2015). Quadrinhos autobiográficos: diferenças de gêneros e as apresentações de si. *Comunicologia*, 7(2), 315–330. <https://doi.org/10.31501/comunicologia.v7i2.5661>
- Luzzatto, L., Diogo, J., & Silva, F. (2009). *Investigação qualitativa em educação: Um guia prático*. Edições Pedagogo.
- Maas, W. (2017). Color and light in animation. *Animation Journal*, 25, 88–105.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Técnicas de pesquisa* (8th ed.). Atlas.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.
- McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. HarperPerennial. McCloud, S. (1994). *Understanding comics: The invisible art*. Kitchen Sink Press. McCloud, S. (1995). *Desvendando os quadrinhos*. M. Books.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (18th ed.). Vozes.
- Morais, A., & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 1–20. http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php/script_sci_serial/pid_0871-9187/Ing_pt/nrm_iso
- Moran, J. M. (2015). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (5th ed.). Papyrus.
- Moura, P. (2021). *Visualising small traumas*. Leuven University Press. <https://doi.org/10.11116/9789461664198>
- Murni, S. (2015). The use of comics in teaching English. *Journal of English Education*, 3(2), 1–10.

- Nabais, J. (2007). A arte do retrato n'As Meninas de Velásquez. *Revista de História da Arte*, 4, 365–378.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1–25). MIT Press.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1996). *Metacognition: Core readings*. Psychology Press.
- Neto, A. (2020). Revenge and punishment. *Journal of Classical Studies*, 15(3), 1–15.
- Netflix. (2023). *Blue Eye Samurai: Making of*. <https://www.netflix.com>
- Nogueira, I. (2021). Cor como elemento crucial da obra de arte: Técnicas e pigmentos na criação artística. *Revista de Artes Visuais*, 14, 25–40.
- Nunes, D. (2020). *A arte como veículo para aprendizagem em História: Uma experiência pedagógica com banda desenhada* [Master's thesis, Universidade de Coimbra]. Repositório UC.
- Nunes, T. J. C. (2022). *A Abordagem Triangular como base do processo Ensino-Aprendizagem em Artes Visuais* [Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Beja]. Repositório IPBeja.
- Oliveira, M. (2010). O diário gráfico no ensino artístico: Perspectivas pedagógicas para a educação visual. In M. Oliveira & J. Duarte (Orgs.), *Educação artística e práticas pedagógicas* (pp. 85–91). Universidade do Minho.
- Pastoureau, M. (2001). *Blue: The history of a color*. Princeton University Press.
- Peeters, B. (1991). *Case, planche, récit: Lire la bande dessinée*. Casterman.
- Peeters, B. (2002). *Lire la bande dessinée*. Flammarion.
- Pereira, I., & Ferreira, A. (2011). A cor como elemento constitutivo da linguagem e narrativa cinematográfica. *Achai Journal*, 1(2), 9–25. <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/682>
- Perrenoud, P. (2000). *Construir competências desde a escola*. Artmed.
- Plano Anual de Atividades*. (2023).
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Hungler, B. P. (2004). *Essentials of nursing research: Methods, appraisal, and utilization* (6th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Precup, M. (2010). *The autobiographical comic*. University of Bucharest Press.

- Rafiq, K. R. M., & Hashim, H. (2015). The use of visual learning in teaching reading. *Journal of Education and Practice*, 6(28), 30–35.
- Reis, C. (2014). *Contar histórias na creche e no jardim-de-infância: Um estudo sobre a aquisição e o desenvolvimento das estruturas da narrativa* [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório UMinho.
- Ribeiro, C. (2003). *Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Porto Editora.
- Ryan, M. (2009). Narratologia transmídia e narrativa transmídia. *Scripta Uniandrade*, 18(1), 56–70. Ryan, M. (2013). Transmedia storytelling: Industry buzzword or new narrative experience? *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 5(1), 1–19.
- Sabin, R. (1993). *Adult comics: An introduction*. Routledge.
- Sampaio, L. M. (2013). *A narrativa da confissão: Uma análise dos quadrinhos autobiográficos* [Master's thesis, Universidade de Brasília]. Repositório da UnB. <https://bdm.unb.br/handle/10483/7408>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books
- Silva, L. G. P. da. (2024). *Arcane: Lógica transmídia e a construção de universos ficcionais* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Repositório Institucional da UFMS. <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/11095>
- Silva, M. G. da. (2016). Abordagem triangular: Diálogos com Ana Mae Barbosa. *Revista Contemporartes*, 1(2). <https://comtemporartes.com.br>
- Sousa, G. (2020). *Inventar a vida: autobiografia e autoficção em banda desenhada* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório da UP.
- Sousa, M. (2020). *Autoficção e memória na banda desenhada contemporânea* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório da UP.
- Sternberg, R. J. (2000). Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science*, 28(2), 127–140. <https://doi.org/10.1023/A:1004223914276>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443–466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>

Van der Meulen, M. (2001). *The development of self-knowledge*. Psychology Press.

Vasconcelos, T. (2017). *Educar com o coração*. Edições Afrontamento.

Venâncio, F. (2016). *Utilização da banda desenhada no ensino de Português Língua Estrangeira* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Waldman, D. (1993). *Roy Lichtenstein*. Thames and Hudson.

Whitlock, G. (2010). Autographics: The seeing "I" of the comics. *Modern Fiction Studies*, 52(4), 175–180. <https://doi.org/10.1353/mfs.2010.0020>

Witek, J. (1989). *Comic books as history: The narrative art of Jack Jackson, Art Spiegelman, and Harvey Pekar*. University Press of Mississippi.

Yussen, S. R. (1985). The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (Vol. 1, pp. 253–283). Academic Press.

Zelanski, P., & Fisher, M. P. (1999). *Color*. Prentice Hall.

Zink, R. (1999). *História da banda desenhada*. Edições Asa.

Apêndices

Apêndice A

Pedido de autorização as Encarregados de Educação

Exmo(a) Encarregado(a) de Educação.

Eu, Beatriz Lopes Brás, estagiária do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu, orientada pela Professora Doutora Sofia Figueiredo, venho por este meio pedir a sua autorização para que possa proceder à recolha de dados através de questionários anónimos, registo fotográfico e atividades realizadas durante as aulas de Educação Visual. Tendo em vista a concretização do relatório de estágio solicito ainda a autorização para realizar uma análise de observação dos trabalhos do seu educando.

Para este efeito, solicito a sua autorização para que o seu Educando possa participar no projeto de investigação. Saliento que os mesmos serão utilizados exclusivamente como materiais de apoio à investigação, garantindo a privacidade e o anonimato dos participantes. Estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida se necessário.

Viseu, ___ de _____ de 2025

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação de _____, li e compreendi este documento e declaro que autorizo a recolha e análise de dados acima citados, assim como a participação do meu educando nas atividades propostas.

Viseu, ___ de _____ de 2025

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Apêndice B

Pedido de autorização ao diretor da escola

Exmo(a) Diretor(a) da Escola Azeredo Perdigão.

Eu, Beatriz Lopes Brás, estagiária do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu, orientada pela Professora Doutora Sofia Figueiredo, venho por este meio pedir a sua autorização para que possa proceder à implementação do meu projeto de investigação durante as aulas de Educação Visual.

Para este efeito, solicito a sua autorização para que os alunos da turma _____ do 5º ano possam participar no projeto de investigação. Saliento que os mesmos serão utilizados exclusivamente como materiais de apoio à investigação, estando assim garantida a privacidade e o anonimato dos alunos. Estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida se necessário.

Viseu, ___ de _____ de 2025

Eu, _____ Diretor da Escola
_____, li e compreendi este documento e
declaro que autorizo a implementação deste projeto de investigação.

Viseu, ___ de _____ de 2025

Assinatura do(a) Diretor(a)

Apêndice C



Questionário prévio aos alunos

1. Sentes-te motivado na escola? (Responde com um X. Podes justificar nas linhas abaixo).

Sim Não

2. Gostas das aulas de Educação Visual? (responde com um X)

Sim Não

3. Qual é a tua cor favorita e que sentimento ela te transmite? Explica o porquê.

4. Das atividades abaixo listadas, quais são as que mais gostas de fazer em EV? (Responde com um X. Se escolheres a opção "Outra", não te esqueças de especificar na linha abaixo.)

Colagens Medições Criar histórias Desenhar Outra

5. No que sentes mais dificuldades? (Responde com um X. Se escolheres a opção "Outra", não te esqueças de especificar na linha abaixo.)

Recortar Medições Criar histórias Desenhar Outra

Apêndice D

Questionário aos alunos

1. Gostas agora mais das aulas de Educação Visual? (responde com um X. Podes justificar nas linhas abaixo).

Sim Não

2. Das atividades que realizaste, qual gostaste mais? (Responde com um X. Podes escolher mais de uma opção)

Atividade 1 – Autorretrato cego Atividade 2 – Diário Gráfico
 Atividade 3 - “Quem sou eu?”

2.1. Explica porque escolheste essa(s) atividade(s).

3. Das atividades que realizaste, em qual sentiste mais dificuldades? (Responde com um X. Podes escolher mais de uma opção)

Atividade 1 – Autorretrato Cego Atividade 2 – Diário Gráfico
 Atividade 3 - “Quem sou eu?”

3.1. Explica porque escolheste essa(s) atividade(s).

4. Achas que estas atividades te ajudaram a conheceres-te melhor? Explica porquê.

5. Depois das atividades que fizemos nas aulas, achas que superaste as tuas dificuldades? (Responde com um X. Podes justificar nas linhas abaixo).

Sim Não

Apêndice E-Apresentação da Unidade de Trabalho do projeto

Disciplina	Educação Visual	Interdisciplinar	—	Ano/Turma	
Título da Unidade	"A descoberta do "Eu""				

3.º Período 2024/25	N.º de Aulas	3-4	Data de Início	--_2025	Data de Fim	--_2025
---------------------	--------------	-----	----------------	---------	-------------	---------

Domínio Organizador	Aprendizagens Essenciais
Apropriação e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar criticamente narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e tecnologias artísticas (pintura, desenho, escultura, fotografia, banda desenhada, artesanato, multimédia, entre outros). • Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.
Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo; • Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos; • Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos (desenho, fotografia, colagem, entre outros); • Transformar narrativas visuais, criando novos modos de interpretação;

Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; • Reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão); • Tomar consciência da importância das características do trabalho artístico (sistemático, reflexivo e pessoal) para o desenvolvimento do seu sistema próprio de trabalho; • Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; • Recorrer a vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portefólio) de trabalho individual, em grupo e em rede; • Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas.
--------------------------	--

Descritores PASEO	Linguagens e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico.
-------------------	--

<p>Atividades Estratégias Metodologias Método de Resolução de Problemas</p>	<p>Situação Os alunos demonstram dificuldade em acreditar no seu próprio potencial e em se relacionar uns com os outros.</p> <p>Problema Q: De que forma, na disciplina de E.V., os alunos podem conhecer-se e compreender-se a si mesmos e superar dificuldades? R: Através da auto reflexão e representação artística do seu próprio eu (proposta de ideia de realização de atividades artísticas auto reflexivas, com o objetivo dos alunos se conhecerem melhor e conseguirem superar as suas dificuldades).</p> <p>Investigação: (Método Interrogativo e Expositivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação do tema do projeto aos alunos : <ul style="list-style-type: none"> ○ Debate em turma sobre o tema do autoconhecimento; ○ Partilha individual sobre o tema- Brainstorming. ● Investigação e pesquisa em turma sobre o tema e alguns artistas que trabalharam sobre o tema através das narrativas visuais: <ul style="list-style-type: none"> ○ Visualização de apresentação sobre as narrativa visuais; <p>Projeto: (Método Ativo, Feedback e Feedforward)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolvimento de atividade sem contexto de sala de aula ● Atividade 1- Desenvolvimento e planeamento de um esboço e preparação de materiais para a construção de um autorretrato cego, a partir de recortes de jornal e revistas; ● Atividade 2-Desenvolvimento de desenhos exploratórios sobre os sentimento do dia a dia no diário gráfico (trabalho a ser realizado nos tempos mortos das aulas ou em casa); ● Atividade 3-Desenvolvimento e planeamento de esboços para uma tira em banda desenhada sobre algum episódio da vida; <p>Realização: (Método Ativo, Feedback e Feedforward)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Atividade 1- Seleção e recorte das imagens para a composição final: <ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração artística com marcadores e lápis de cor para adicionar elementos e/ou símbolos; ● Enquadramento e colagem dos vários elementos que vão constituir o retrato (e adição de acabamentos finais, se aplicável). ● Atividade 2- Realização de esboços sobre o animal de uma história que os identifique. <ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração artística livre do diário gráfico como forma de auto expressão e questionamento. ● Atividade 3- Criação e representação gráfica do que o aluno sentiu em algum momento da vida.
--	---

	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Atividade 1- Apresentação dos trabalhos de forma anônima (a composição é mostrada à turma e alguém tem que adivinhar a quem pertence essa composição. Depois, o aluno explica o que quis retratar); ● Análise e discussão sobre a unidade realizada e os resultados obtidos (questionamento sobre dificuldades, aspectos a melhorar e pontos positivos; <i>feedback por parte dos alunos</i>); ● Atividade 2- Recolhidos os diários gráficos e analisados posteriormente ● Atividade 3- Apresentação dos trabalhos à turma e análise dos resultados obtidos (questionamento sobre dificuldades, aspectos a melhorar e pontos positivos; <i>feedback por parte dos alunos</i>); ● Autoavaliação e heteroavaliação, considerando as produções individuais e dos colegas.
<p>Materiais e Recursos</p>	<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Folhas de papel de cenário A4; ● Lápis de cor; ● Folhas; ● Jornais; ● Revistas; ● Lápis e borracha; ● Cola líquida; ● Restos de Cartolinas; <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tesoura; ● Diário gráfico tamanho A6; ● Projetor; ● Computador. ● Exemplo do resultado das atividades, feito pela estagiária.
<p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Grelha de observação e de avaliação; ● Avaliação contínua; ● Observação direta; ● Processo; ● Produto final.

<p>Observações</p>	<p>Atividade 1</p> <p>Pretende-se promover a compreensão do “eu” colocando em prática conhecimentos e aprendizagens a serem desenvolvidas na disciplina de Educação Visual. Com estes exercícios pretende-se também que os alunos desenvolvam empatia e tenham um melhor relacionamento com os seus colegas.</p> <p>Exemplos da atividade 1(desenvolvido pela estagiária responsável):</p>  <p>Pretende-se promover a compreensão do “eu” colocando em prática conhecimentos e aprendizagens a serem desenvolvidas na disciplina de Educação Visual. Com estes exercícios pretende-se também que os alunos desenvolvam empatia e tenham um melhor relacionamento com os seus colegas.</p> <p>Atividade 2- Diários gráficos(desenvolvidos pela estagiária responsável):</p> <p>Pretende-se promover a compreensão do “eu” colocando em prática conhecimentos e aprendizagens a serem desenvolvidas na disciplina de Educação Visual. O objetivo da utilização dos diários gráficos é que os alunos sejam livres para expressar graficamente</p>
---------------------------	---

	<p>o que sentem ao longo das aulas e fora de sala de aula durante algumas semanas.</p> 
--	---

Apêndice F- Apresentação das Planificações de Aula

Disciplina	Educação Visual
Título da Unidade*	"A descoberta do Eu- <u>Autorretrato cego</u> "

Ano/Turma		*Aula n.º	1	Data de Início	30-04-2025	1.º Período 2024/25
-----------	--	-----------	---	----------------	------------	---------------------

Lições n.º	Sumário
51 e 52	Introdução à atividade "Autorretrato cego": exploração em turma de alguns exemplos de auto retratos onde o rosto não é visível . Exploração artística e conceptual do tema.

Domínio Organizador	Aprendizagens Essenciais
Apropriação e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – <u>pintura</u>, escultura, <u>desenho</u>, assemblage, <u>colagem</u>, <u>fotografia</u>, instalação, land'art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas), utilizando um vocabulário específico e adequado. Analisar criticamente narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e tecnologias artísticas (<u>pintura</u>, <u>desenho</u>, escultura, <u>fotografia</u>, banda desenhada, artesanato, multimédia, entre outros). Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.
Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (luz, cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo; Interpretar os objetos da cultura visual em função do(s) contexto(s) e dos(s) públicos(s); Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos (<u>pintura</u>, escultura, <u>desenho</u>, <u>fotografia</u>, multimédia, entre outros); Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Investigação sobre tipos de Bandas desenhadas que existem:(Através do método demonstrativo e interrogativo) <ul style="list-style-type: none"> ○ Introdução aos diferentes tipos de Bandas desenhadas e diferentes composições de página. <p>Projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explorar e investigar diferentes tipos de composição de página na banda desenhada; (Através do método demonstrativo e debate orientado) ● Explorar e investigar quais são os elementos estruturantes de uma banda desenhada; (Através do método demonstrativo e debate orientado) <p>Realização</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realização de esboços da composição de página: <ul style="list-style-type: none"> ○ Realização do layout da tira de banda desenhada; ○ Enquadramento das personagens e dos cenários;
Materiais e Recursos	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Folhas de Cavalinho A4; ● Marcadores; ● Lápis de cor; ● Giz; <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Projetor (para mostrar exemplos); ● Computador; ● Tablet da estagiária;
Avaliação	<p>Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Grelha de observação e de avaliação; ● Diário de Bordo; ● Processo; ● Produto: composição final. <p>Parâmetros</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise e interpretação das obras de arte; ● Experimentação; ● Criatividade ● Participação; ● Colaboração; ● Empenho; ● Interesse; ● Domínio Técnico.

Observações	<p>¹Link da apresentação para introduzir a atividade: https://www.canva.com/design/DAGDx2pA-_Q/cHxpzoaaWecUKruablk9Sg/edit</p>
--------------------	---

Disciplina	Educação Visual
Título da Unidade*	" <i>À descoberta do Eu- Quem sou eu?</i> "

Ano/Turma		*Aula n.º	2	Data de Início	08-05-2025	1.º Período 2024/25
-----------	--	-----------	---	----------------	------------	---------------------

Lições n.º	Sumário
53 e 54	Conclusão da dinâmica da aula anterior. Introdução às Narrativas Visuais e exploração conceitual do tema da atividade "Quem sou eu?"

Domínio Organizador	Aprendizagens Essenciais
Apropriação e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar criticamente narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e tecnologias artísticas (<u>pintura</u>, <u>desenho</u>, escultura, <u>fotografia</u>, banda desenhada, artesanato, multimédia, entre outros). • Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.
Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (luz, cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo; • Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos (pintura, escultura, <u>desenho</u>, fotografia, multimédia, entre outros); • Transformar narrativas visuais, criando novos modos de interpretação;

Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; ● Reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão); ● Tomar consciência da importância das características do trabalho artístico (sistemático, reflexivo e pessoal) para o desenvolvimento do seu sistema próprio de trabalho; ● Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; ● Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas.
--------------------------	---

Descritores PASEO	Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade estética e artística;
--------------------------	--

Método de Resolução de Problemas	<p>(Organização do espaço de sala de aula em formato "U").</p> <p>Situação Os alunos demonstram dificuldade em acreditar no seu próprio potencial e em se relacionar uns com os outros.</p> <p>Problema Q: De que forma, na disciplina de Educação Visual, os alunos podem conhecer-se melhor, compreender-se a si mesmos e superar dificuldades através da experimentação e exploração da expressão, apropriação e autorreflexão. R: Criação de uma narrativa visual sobre o que os alunos sentiram ao realizar as atividades anteriores</p> <p>Investigação Análise do tema aos alunos: (breve discussão em turma através do método Interrogativo: brainstorming sobre as narrativas visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realização de debate em turma sobre as Narrativas visuais: <ul style="list-style-type: none"> ○ que tipo de narrativas visuais os alunos conhecem; ○ que tipo de narrativas visuais existem; ● Breve diálogo sobre o que podemos saber sobre as pessoas que fizeram aqueles trabalhos.
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> ● Investigação sobre tipos de Bandas desenhadas que existem:(Através do método demonstrativo e interrogativo) <ul style="list-style-type: none"> ○ Introdução aos diferentes tipos de Bandas desenhadas e diferentes composições de página. <p>Projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explorar e investigar diferentes tipos de composição de página na banda desenhada; (Através do método demonstrativo e debate orientado) ● Explorar e investigar quais são os elementos estruturantes de uma banda desenhada; (Através do método demonstrativo e debate orientado) <p>Realização</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realização de esboços da composição de página: <ul style="list-style-type: none"> ○ Realização do layout da tira de banda desenhada; ○ Enquadramento das personagens e dos cenários;
Materiais e Recursos	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Folhas de Cavalinho A4; ● Marcadores; ● Lápis de cor; ● Giz; <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Projetor (para mostrar exemplos); ● Computador; ● Tablet da estagiária;
Avaliação	<p>Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Grelha de observação e de avaliação; ● Diário de Bordo; ● Processo; ● Produto: composição final. <p>Parâmetros</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análise e interpretação das obras de arte; ● Experimentação; ● Criatividade ● Participação; ● Colaboração; ● Empenho; ● Interesse; ● Domínio Técnico.

Observações	¹ Link da apresentação para introduzir a atividade: https://www.canva.com/design/DAGDx2pA-_Q/CHxpzoaaWecUKruablk9Sg/edit
--------------------	---

Disciplina	Educação Visual
Título da Unidade*	“À descoberta do Eu- Quem sou eu?”

Ano/Turma		*Aula n.º	3	Data de Início	14-05-2025	1.º Período 2024/25
------------------	--	------------------	---	-----------------------	------------	----------------------------

Lições n.º	Sumário
53 e 54	Continuação da atividade da aula anterior com o tema da atividade “Quem sou eu?”

Domínio Organizador	Aprendizagens Essenciais
Apropriação e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar criticamente narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e tecnologias artísticas (<u>pintura</u>, <u>desenho</u>, escultura, <u>fotografia</u>, banda desenhada, artesanato, multimédia, entre outros). • Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.
Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (luz, cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo; • Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos (pintura, escultura, <u>desenho</u>, fotografia, multimédia, entre outros); • Transformar narrativas visuais, criando novos modos de interpretação;

Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; • Reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão); • Tomar consciência da importância das características do trabalho artístico (sistemático, reflexivo e pessoal) para o desenvolvimento do seu sistema próprio de trabalho; • Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; • Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas.
--------------------------	---

Descritores PASEO	Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade estética e artística;
--------------------------	--

<p>Método de Resolução de Problemas</p>	<p>(Organização do espaço de sala de aula em formato "U"). Na aula passada foi introduzida uma nova atividade relacionada com a mesma unidade de trabalho. Passaram-se as etapas da situação, problema e investigação, onde na última foi realizada uma breve discussão em formato de brainstorm sobre o tema das narrativas visuais. Foi explorado os diferentes tipos de narrativas visuais que os alunos conheciam e os diferentes tipos de bandas desenhadas existentes, assim como os seus elementos estruturantes e composições de página.</p> <p>Projeto¹</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explorar e investigar diferentes tipos de composição de página na banda desenhada; (Através do método demonstrativo e debate orientado) ● Explorar e investigar quais são os elementos estruturantes de uma banda desenhada; (Através do método demonstrativo e debate orientado) <p>Realização</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realização de esboços no <i>layout</i>⁶ disponibilizado pela estagiária:(circulação permanente pelo espaço de aula, para acompanhamento individualizado, com <i>feedback</i> e <i>feedforward</i> durante a execução). <ul style="list-style-type: none"> ○ Realização do texto- episódio marcante da vida que o aluno deseja contar aos colegas; ○ Realização de esboços ilustrativos das histórias previamente escritas; ○ Seleção dos esboços e realização da narrativa sequencial no layout; ○ Exploração artística com lápis de cor; ● Ponderação e escolha de um título para a composição final. <p>Avaliação (Não foi iniciada)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dinâmica em turma onde cada aluno terá que apresentar a sua história. ● Auto e hetero avaliação(de acordo com o projeto da estagiária Filipa)(Através de debate orientado).
<p>Materiais e Recursos</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Folhas de Cavalinho A4; ● Lápis de grafite; ● Borracha; ● Canetas de feltro; ● Lápis de cor; ● Giz; <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Projetor (para mostrar exemplos); ● Computador; ● Tablet da estagiária;

Disciplina	Educação Visual
Título da Unidade*	“À descoberta do Eu- Quem sou eu?”

Ano/Turma		*Aula n.º	4	Data de Início	15-05-2025	1.º Período 2024/25
------------------	--	------------------	---	-----------------------	------------	----------------------------

Lições n.º	Sumário
55 e 56	Conclusão da atividade da aula anterior com o tema da atividade “Quem sou eu?” Diálogo sobre as atividades realizadas e preenchimento de questionário final.

Domínio Organizador	Aprendizagens Essenciais
Apropriação e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar criticamente narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e tecnologias artísticas (<u>pintura</u>, <u>desenho</u>, escultura, <u>fotografia</u>, banda desenhada, artesanato, multimédia, entre outros). • Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.
Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (luz, cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo; • Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos (<u>pintura</u>, escultura, <u>desenho</u>, fotografia, multimédia, entre outros); • Transformar narrativas visuais, criando novos modos de interpretação;

<p>Experimentação e Criação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; ● Reconhecer o cotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão); ● Tomar consciência da importância das características do trabalho artístico (sistemático, reflexivo e pessoal) para o desenvolvimento do seu sistema próprio de trabalho; ● Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; ● Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas.
---------------------------------	--

<p>Descritores PASEO</p>	<p>Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade estética e artística;</p>
--------------------------	---

<p>Método de Resolução de Problemas</p>	<p>(Organização do espaço de sala de aula em formato "U").</p> <p>Na aula passada foi introduzida uma nova atividade relacionada com a mesma unidade de trabalho.</p> <p>Passaram-se as etapas da situação, problema e investigação, onde na última foi realizada uma breve discussão em formato de brainstorm sobre o tema das narrativas visuais. Foi explorado os diferentes tipos de narrativas visuais que os alunos conheciam e os diferentes tipos de bandas desenhadas existentes, assim como os seus elementos estruturantes e composições de página.</p> <p>Realização</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realização de esboços no layout¹ disponibilizado pela estagiária:(circulação permanente pelo espaço de aula, para acompanhamento individualizado, com <i>feedback</i> e <i>feedforward</i> durante a execução). <ul style="list-style-type: none"> ○ Realização do texto- episódio marcante da vida que o aluno deseja contar aos colegas; ○ Realização de esboços ilustrativos das histórias previamente escritas; ○ Seleção dos esboços e realização da narrativa sequencial no layout; ○ Exploração artística com lápis de cor; ● Ponderação e escolha de um título para a composição final. ● Atividade Extra(para os alunos que terminarem antes): <ul style="list-style-type: none"> ○ Os alunos vão ter quatro cartas (vilão, herói, acontecimento e local) e terão que criar uma narrativa com as cartas que lhes calharem e fazer uma ilustração;² <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dinâmica em turma onde cada aluno terá que apresentar a sua história.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Auto e hetero avaliação(de acordo com o projeto da estagiária Filipa):(Através de debate orientado).
Materiais e Recursos	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folhas de Cavalinho A4; • Lápis de grafite; • Borracha; • Lápis de cor; • Giz; <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projetor (para mostrar exemplos); • Computador; • Tablet da estagiária;
Avaliação	<p>Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação e de avaliação; • Diário de Bordo; • Processo; • Produto: composição final. <p>Parâmetros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise e interpretação das obras de arte; • Experimentação; • Criatividade • Participação; • Colaboração; • Empenho; • Interesse; • Domínio Técnico.

Observações	<p>¹-Link para documento com layouts bandas desenhadas autobiográficas: https://www.canva.com/design/DAGnRXpsCHI/MaYUx1gt_socc_1v92nheg/edit</p> <p>²- Exemplos das cartas:</p>
--------------------	---

Apêndice G- Grelhas de Análise

Atividade 1

Tabela 13.
Grelha de Análise de Atividade 1

Retrato Cego-Atividade 1					
Critérios	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Observações
Interesse demonstrado pelos alunos			X		Os alunos demonstraram interesse inicialmente, mas rapidamente ficaram cansados da atividade
Criatividade e originalidade			X		Alguns deles criaram composições capazes de os retratar, outros não
Expressividade			X		Alguns cingiram-se a recortar e colar imagens, outros decoraram as suas composições com outros elementos
Planeamento e composição		X			
Cumprimento de objetivos propostos			X		De forma geral os alunos conseguiram cumprir objetivo da proposta

Atividade 2

Tabela 14.
Grelha de Análise de Atividade

Diário Gráfico-Atividade 2					
Critérios	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Observações
Interesse demonstrado pelos alunos			X		Os alunos demonstraram interesse inicialmente, mas rapidamente ficaram cansados da atividade
Criatividade e originalidade		X			Muitos desenharam coisas que gostam e poucos enquanto outros desenharam coisas aleatórias
Expressividade		X			Alguns usam diferentes materiais e exploram os mesmos, mas preferem o lápis de cor e o lápis de grafite
Planeamento e composição			X		Composições interessantes, mas quase sempre centrados na folha
Cumprimento de objetivos propostos			X		De forma geral os alunos conseguiram cumprir objetivo da proposta

Atividade 3

Tabela 15.
Grelha de Análise de Atividade 3

Diário Gráfico-Banda desenhada					
CrITÉRIOS	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Observações
Interesse demonstrado pelos alunos			X		Os alunos demonstraram interesse inicialmente, mas rapidamente ficaram cansados da atividade
Criatividade e originalidade			X		A maioria desenhou brincadeiras com os colegas, outros desenharam momentos realmente marcantes
Expressividade			X		Alguns usam diferentes materiais e exploram os mesmos, mas preferem o lápis de cor e o lápis de grafite
Planeamento e composição				X	Todos os alunos planejaram as suas bandas desenhadas antes de avançarem para o projeto final
Cumprimento de objetivos propostos			X		De forma geral os alunos conseguiram cumprir objetivo da proposta

Apêndice F- Grelhas de avaliação

Figura 65.

Layout grelha de avaliação Autorretrato Cego

Educação Visual - 1º Período										
N.º	Retrato Cego - Atividade 1								Classificação	
	10%	15%	15%	25%	15%	10%	5%	5%	Média Qualitativa	Nota Final
	Interesse demonstrado	Domínio das técnicas	Composição e organização do espaço	Utilização dos Materiais	Expressividade	Apresentação do trabalho	Cumprimento dos objetivos propostos	Feedback aos colegas		
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										

Figura 67.
Grelha de Avaliação do Diário Gráfico

Educação Visual - 1º Período							
Diário Gráfico - Atividade 2							
N.º	20%	25%	15%	10%	30%	Classificação	
	Interesse demonstrado	Criatividade e Originalidade	Expressividade	Apresentação do trabalho	Cumprimento com os objetivos	Média Qualitativa	Nota Final
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

Figura 66.
Grelha de Avaliação das Bandas Desenhadas

Educação Visual - 1º Período								
"Quem sou eu?" - Projeto final								
N.º	15%	15%	15%	25%	15%	10%	5%	Classificação
	Participação / Interesse	Planeamento	Utilização dos Materiais	Cumprimento com os objetivos	Composição Final	Apresentação do trabalho	Feedback aos colegas	Média Quantitativa
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								

Figura 68.

Grelha de Avaliação da Unidade de Trabalho

Educação Visual - 3º Período					Média TOTAL	Classificação Final
N.º	PU03 - Atividades Beatriz					
	20%	20%	30%	30%		
	Atitudes	Atividade 1 Autoretrato cego	Atividade 2 Diário Gráfico	Atividade 3 Banda Desenhada		
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

Anexos

Anexo A- Autorização do Diretor da Escola

Agrupamento de Escolas Viseu Norte
EN
n.º 499 Class. 6.8.2

Dir. Azevedo
TR
4/4/2025

AELN
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VISEU NORTE

Politécnico de Viseu
Escola de Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico

Pedido de autorização ao diretor da escola

Exmo(a) Diretor(a) da Escola Azeredo Perdígão.

Eu, Beatriz Lopes Brás, estagiária do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu, orientada pela Professora Doutora Sofia Figueiredo, venho por este meio pedir a sua autorização para que possa proceder à implementação do meu projeto de investigação durante as aulas de Educação Visual.

Para este efeito, solicito a sua autorização para que os alunos da turma E do 5º ano possam participar no projeto de investigação. Saliento que os mesmos serão utilizados exclusivamente como materiais de apoio à investigação, estando assim garantida a privacidade e o anonimato dos alunos. Estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida se necessário.

Viseu, 04 de Abril de 2025

Beatriz Brás

Eu, _____ Diretor da Escola _____, li e compreendi este documento e declaro que autorizo a implementação deste projeto de investigação.

Área de Exp. Geral
para o despacho

Viseu, ___ de _____ de 2025

Assinatura 11/04/2025

Assinatura do(a) Diretor(a)

Dir. Azevedo

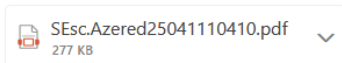


Prof. Marco André Gonçalves Rodrigues <marcorodrigues@aeiseunorte.pt>



Para: BEATRIZ LOPES BRÁS

qua, 07/05/2025 11:54



Cara estagiária Beatriz Brás

Eu, Marco André Gonçalves Rodrigues, Diretor do Agrupamento de Escolas Viseu Norte, declaro que autorizo a implementação do projeto investigação em anexo.

Atenciosamente,

Marco Rodrigues

Diretor



☎ 232 414 665 / 232 410 430 / 964 169 796

| www.aeiseunorte.pt

| 📍 Rua da Corga n.º 1, Abraveses, 3519-001, Viseu

Anexo B - Questionários prévios respondidos

1. Sentes-te motivado na escola?

Sim- 17 respostas

Não- 2 respostas

Sim e Não- 1 resposta

Justificações- 2 alunos não justificaram

Justificações (sim):

- Porque posso brincar com os meus amigos. Posso aprender;
- O que me motiva é as minhas amigas;
- Eu sinto-me motivada na escola porque gosto de brincar com as minhas amigas nos intervalos.
- Sim porque tenho amigos que me apoiam.
- Mas às vezes estou menos motivada.
- Porque gosto de estudar mas às vezes não depende da aula.
- Pra ver as minhas amigas e porque também adoro aulas de EV e de educação física.
- Porque posso conviver com os colegas.
- Eu sinto-me motivado na escola menos a sexta-feira não gosto das aulas que tenho e aulas.
- Eu gosto de vir à escola por causa do almoço da educação física e por causa das professoras de Educação visual e tecnológica.
- Pois tenho motivação de garantir um futuro financeiro com o meu trabalho de sonho, também os meus pais vão me dar um quarto novo se eu tiver boas notas.
- Porque gosto de fazer as atividades de educação visual brincar som os meus amigos e da educação física
- Eu sinto-me motivado para estar com os meus amigos.
- As minhas notas.
- Jogar futebol e estudar e brincar com as pessoas.

Justificações (não):

- Eu não me sinto motivado com a escola porque nos intervalos não a muitos locais onde possamos nos divertir.
- Eu só gosto de vir à escola para ver os meus amigos.

Justificações (sim/não):

- Eu gosto um pouco da escola eu gosto de HGP os intervalos são pequenos e as filas enormes.

2. Gostas das aulas de Educação Visual?

Sim- 20 respostas

Não- 0 respostas

Justificações- 4 alunos não justificaram

Justificações (sim):

-Porque **são muito divertidas** e porque as professoras tornam um exercício simples em algo muito divertido.

-Sim porque **gosto das atividades e dos professores** e além disso eu **aprendo coisas que não sei**.

-**As professoras são fixas e as atividades também**.

-**Eu gosto muito da professora Sofia (mesmo ela dizendo que eu lhe dou gracha T-T), Eu sinto que as aulas ajudam-me a garantir o meu trabalho**, mesmo a prof. Sofia não me dando bolachas.

- Sim porque **gosto das professoras**.

-Posso **usar a minha criatividade** e soltar a minha **imaginação**.

-Porque me **inspiro e deixo-me levar**.

-Porque as **aulas costumam ser muito criativas** exigem a nossa criatividade ao máximo e eu gosto disso.

-É **muito criativo** para **aprendermos artes**.

-Porque gosto muito de **desenhar** e fazer outras coisas.

-Porque **adoro pintar, desenhar e ser criativa**.

-Porque eu adoro **desenhar e pintar**.

-Porque sempre gostei de **desenhar**.

-Porque **as aulas são muito fixas e as professoras** também.

-Eu gosto as aulas de educação visual porque **gosto de desenhar, pintar com tintas...**

-Porque **desenhamos**.

3. Qual é a tua cor favorita e que sentimento ela te transmite? Explica o porquê.

-A minha cor favorita é **rosa** mas **não me transmite nada**.

-**Preto**, **sinto-me triste**.

- **Vermelho** porque me **lembra o meu clube preferido**.

-**Branco** transmite-me paz, **vermelho** traz-me o sentimento de amor e o **amarelo** que me trás alegria.

-A minha cor favorita é o **roxo** e eu gosto porque é uma cor que eu gosto e **combina comigo**.

-A minha cor favorita é **vermelho** e **transmite-me raiva**.

-**Azul** e **roxo**, são cores que tanto podem ser claras, como o céu e flores, tanto como podem ser escuras, **como a noite e o sentimento de sono**, por isso eu as **9 cores variáveis e tranquilas, transmitindo** um sentimento de **calma e serenidade**.

-Roxo porque é muito bonita e eu gosto.

-Rosa, roxo e azul, o rosa representa o amor, o azul transmite calma.

-A minha cor favorita é o roxo porque me transmite inspiração.

-A minha cor preferida é o vermelho porque combina com a lealdade a coragem e a motivação.

-A minha cor favorita é o rosa. Eu gosto muito dela porque ela inspira-me em muitas coisas importantes para a minha vida.

-A minha cor favorita é o rosa bebé porque acho que ela me define por dentro.

-Rosa, porque é bonita e faz lembrar a felicidade.

-É o amarelo, azul e verde, porque amarelo é o sol, azul é o céu e verde é a natureza. Pra mim são cores muito alegres.

-A minha cor favorita é o azul-escuro e ela transmite-me um sentimento de felicidade porque é uma cor bonita.

-A minha cor favorita é o azul porque transmite-me calma e tranquilidade.

-A minha cor favorita é o rosa porque gosto muito de rosas.

-A minha cor preferida é verde. Ela transmite-me a natureza e o Sporting.

- O verde porque sou do sporting.

4. Das atividades abaixo listadas quais são as que mais gostas de fazer em EV?

Colagens- 5 respostas

Medições- 2 respostas

Criar Histórias- 7 respostas

Desenhar- 13 respostas

Outra- 2 resposta (Experimentar materiais; Eu gosto muito de artesanato, colagem e desenhos, como maquetes, personagens de papel ??movíveis e álbuns coloridos??)

Nota: Alguns alunos justificaram as suas escolhas, embora não tenha sido pedido.

Justificações das escolhas (5 respostas)

Criar histórias -Gosto de criar estórias, porque quando crio é como se me libertasse./ Porque faz nos imaginar com a nossa criatividade

Medições e desenhar-Porque eu gosto muito de desenhar e de medição.

Desenhar-Porque gosto de desenhar, quando desenho eu relaxo e vou para outro .../ Eu gosto de desenhar porque traz-me inspiração.

5.No que sentes mais dificuldades?

Recortar- 7 respostas

Medições- 6 respostas

Criar Histórias- 5 respostas

Desenhar- 4 respostas

Outra- 2 resposta (Não tenho;)

Nota: Alguns alunos justificaram as suas escolhas, embora não tenha sido pedido.

Justificações das escolhas (5 respostas)

Recortar/Outra- Porque eu sinto dificuldade porque não entendo muito bem;

Recortar- Não, tenho jeito para recortar o interior da margem com a tesoura;

Recortar/Desenhar Gosto de desenhar mas tenho dificuldade;

Criar Histórias- Eu acho difícil inventar histórias e escreve-las;

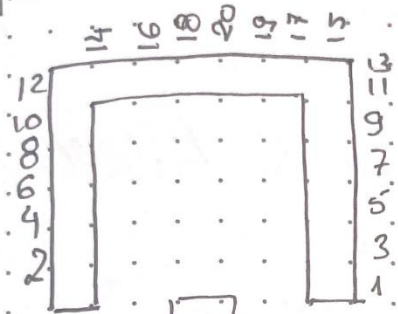
Medições- Eu nunca fui boa com números ...

Desenhar- eu sinto dificuldade em desenhar porque ...

Desenhar- queria ter jeito, mas não consigo aprender.

Anexo C- Diário de Bordo

Implementação do Projeto Investigação 30/04/2025



Materiais

2 Alunos faltaram
1º Momento -> Questionário
Prévio

Questionários preenchidos:
18/20

Próxima Aula
2 Alunos preencher
os questionários

Atividade 1 - Retrato aço

- Explicação dada do exercício
- Os alunos demonstraram interesse na atividade
- Partilham o material
- Alguns espiam o trabalho dos outros

Não era suposto

Alguns alunos sentem-se confundidos, mas conseguem concluir a tarefa.

Muitos colocam coisas que gostam nas composições

Coisa boa -> Facilidade em identificar trabalho

- Alguns alunos terminaram o trabalho mas não da pare identificar o Autor.

Nota: Os Alunos não trouxeram material pedido na Aula Anterior. Material fornecido pela escola e pela estagiária (revistas/jornais).

Dinâmica

Quem é o autor do trabalho?

Trabalhos foram identificados com sucesso (15).

Trabalhos que foi difícil identificar o autor (5)

31/04/25

Atividade 2 - Diário Gráfico.

já tinha sido iniciada antes.

- Últimos diários entregues a 31/04/25

- Animal da história que se identificavam feito numa aula de ET.

- Muitos diários gráficos com desenhos alusivos à Páscoa (altura em que os alunos estavam de férias).

- Algumas folhas de diários gráficos foram arrancadas.

Será que não tem interesse em desenhar?

Tem dificuldade

Não sabem o que fazer sem que haja uma instrução objetiva.

Tem medo de fazer coisas que
NÃO é suposto e de ser julgados pelos
professores e colegas.

Nota: Os alunos disseram, não tirei da minha
própria cabeça.

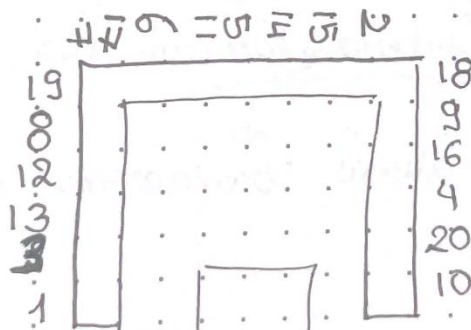
- Alguns alunos são sinceros e desenharam o que
lhes vem à cabeça.

- um aluno revelou que foi apanhado na aula
de matemática com o diário gráfico, mesmo
tendo sido explicado que era apenas para
as aulas de EV e ET e ser usado em casa
ou em tempos livres.

Entusiasmo?

- Alguns desenharam coisas aleatórias e que gostavam
- Alguns alunos refletiram sobre os sentimentos
da vida e descreveram o que fizeram nas férias
em desenhos → o que visitaram, o que comeram,
etc.

08/05/2025.



Lugares alterados

Tesouros
Lapis de cor.
Canetas Feltro
Etc...

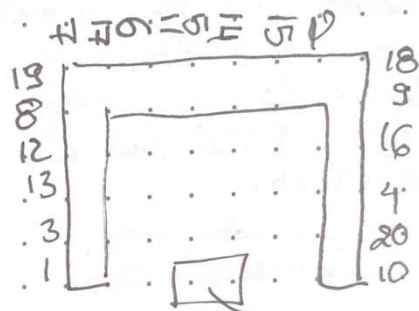
Folhas e
Tiras de BI

Foi iniciado o projeto Final da Unidade

- Tema difícil (Nem todos os alunos conseguiram perceber, mas alguns tinham avançado)

- Os 2 alunos que faltaram preencheram ~~o~~ o questionário prévio e fizeram a Atividade 1

↳ 1 deles ainda ~~o~~ iniciou ~~o~~ o projeto Final



14/05/2025

Material

Alunos 3. e. 3. trocaram de lugar devido a mau comportamento.

- Continuaram a proposta da aula anterior, no entanto a Atividade foi simplificada.

Elemento Marcante Na escola

↳ 2 alunas Terminaram hoje

15/05/2025

- Terminaram o exercício
- já estavam cansados
- 2 Alunas fizeram Atividade extra.

- A maioria dos Alunos iniciou a atividade extra em pares, mas houve problemas com os pares porque alguns alunos não queriam ficar com o colega que calhou.

- Na apresentação dos trabalhos os alunos falaram sobre as histórias que representaram e alguns colegas contribuíram com detalhes porque haviam vivenciado as mesmas histórias.

- Partilha bem sucedida, embora tenham havido alguns comentários desnecessários.

Anexo D-Questionários Finais respondidos

1. Gostas agora mais das aulas de Educação Visual?

Sim- 16 respostas

Não- 4 respostas

Justificações- 6 alunos não justificaram

Justificações (sim):

- Porque gostei de desenvolver a criatividade e desenhar e recortar.
- Porque gosto muito de pintar, de desenhar, fazer pinturas e autorretratos.
- Sim porque gosto de as aulas são divertidas.
- Adoro as atividades da aula e o facto que nos dão bolachas quando nos portamos bem.
- Porque fomos à visita de estudo.
- Porque fazemos trabalhos mais interessantes.
- Porque eu adoro desenhar, pintar...
- Sim porque aprendo a criar e fazer coisas que não sei.
- Posso expressar a minha criatividade.
- É muito divertido e a minha criatividade está cada vez melhor.
- Porque são as melhores aulas e professoras.
- Porque gosto muito de fazer coisas de papelada e também adoro desenhar.

Justificações (não):

- Não, para mim está igual, tudo normal cortar, colar e fazer coisas sobre nós.
- Estamos sempre a fazer questionários.

2. Das atividades que realizaste, qual gostaste mais?

Atividade 1- 8 respostas **Atividade 2-** 1 respostas **Atividades 2 e 3-** 1 resposta

Atividade 3- 2 respostas **Atividade 1 e 3-** 1 resposta **Atividade 1 e 2-** 1 resposta

Todas as atividades- 6 respostas

2.1. Explica porque escolheste essa(s) atividades(s).

Atividade 1 e 3- Porque essas atividades foram muito divertidas.

Atividade 2- Porque eu pude ter sossego na minha casa e pode relaxar sem ninguém reclamar, tipo a minha irmã.

Atividade 1 e 2- Eu escolhi estas atividades porque gosto de desenhar e pintar e colar.

Atividade 2 e 3- Porque gosto de desenhar.

Atividade 3- Porque eu fiz uma coisa minha e de uma pessoa.

Eu gostei porque foi muito divertida e pus as coisas que eu mais gosto.

Atividade 1- Porque acho que me representa.

-Porque gostei muito de fazer aquilo e queria fazer de novo.

-As minhas colegas e os meus amigos ficaram a conhecer-me melhor e das coisas que eu gosto.

-Eu escolhi esta atividade porque os meus colegas à medida que iam acertando os desenhos também ficavam a conhecer a pessoa.

-Eu gostei mais da um porque tivemos que usar a nossa criatividade.

-Porque gostei e me identifico.

-Porque no autorretrato cego pude usar a criatividade e colar as coisas que me representam.

-Porque eu gostei das variedades de imagens.

Todas as atividades- Porque foram divertidas e eu pude expressar os meus sentimentos.

-Porque eu desenho.

-Eu gosto de trabalhos manuais ou todos os tipos que é o que gostaria de seguir no futuro, e acho que todos são criativos.

-Foram todas fixes.

-Porque foram divertidas e eu gostei.

-Porque foi muito fixe e engraçado.

3. Das atividades que realizaste, em qual sentiste mais dificuldades?

Atividade 1- 2 respostas **Atividade 2-** 10 respostas **Projeto final-** 8 resposta

3.1. Explica porque escolheste essa(s) atividades(s).

Atividade 1- Porque não desenho muito bem e acho difícil;

-Porque foi difícil pensar no que tinha que usar no autorretrato;

Atividade 2- Foi um pouco difícil de fazer, mas todos conseguiram;

-Porque foi um pouco mais difícil do que as outras;

-Não sei desenhar;

-A [redacted] rasgou o meu;

-Porque eu desenho no diário gráfico;

-Porque eu não sabia o que desenhar;

-Porque eu sinto mais dificuldade a desenhar;

-Porque tive pouca criatividade;

-Não tinha muitas ideias no momento;

-Porque foi bastante difícil de fazer e ainda não o recebi;

Projeto final- Porque eu tive algumas ideias difíceis de desenhar;

-Eu escolhi esta atividade porque não sou muito boa a inventar histórias, bandas desenhadas...

-Porque eu não acabei de fazer por causa de um acidente e eu só fiz o esboço;

-Porque é complicado desenhar tanta coisa;

-Porque eu não sei desenhar bem;

-Porque é difícil desenhar pessoas;

-Porque não sabia que estória fazer;

-Porque eu estava com sono;

4. Achas que estas atividades te ajudaram a conheceres-te melhor? Explica porquê.

-Não porque já me conheço a 100%;

-Sim porque identifiquei-me;

-Sim, porque já tenho mais imaginação e também melhorei a pintar;

-Não, porque eu já me conhecia;

-Não, eu já me conhecia a mim própria e eu quero saber como um simples trabalho e me fazer conhecer uma pessoa;

-Sim, porque conheci a minha criatividade e a minha imaginação;

-Não porque já me conhecia bastante bem.

-Não;

-Sim, porque no autorretrato eu fiquei a conhecer melhor.

-Sim, por não tinha experimentado estas atividades e fiquei muito feliz;

-Sim, porque eu fiz um trabalho que todas as pessoas vão saber que o trabalho é meu;

-Não, porque eu já me conhecia;

-Não porque gosto mais de desenhar;

-Não, eu já sei o que sou, e sou uma pessoa que gosta de desenhar gatos;

-Não, porque eu conheci-me melhor a jogar à bola (só não sei o que dizer);

-Sim, porque com estas atividades tínhamos de puxar pela cabeça para nos reconhecer. Mas eu acho que já me conhecia.

-Sim, porque eu descobri que gostava de muitas mais coisas do que eu sabia.

-Sim, porque eu não sabia que conseguia fazer estes trabalhos.

-Sim porque conheci-me melhor a minha personalidade.

5. Depois das atividades que fizemos nas aulas, achas que superaste as tuas dificuldades?

Sim- 14 respostas

Não- 5 respostas

Sim e Não- 1 resposta

Justificações- 7 alunos não justificaram

Sim- Sim, **no desenho;**

-Melhorei **as minhas técnicas de pintura;**

-Sim, eu **acho que melhorei muito;**

-Porque **consegui fazer os trabalhos;**

-Algumas, evoluí **em autonomia humana;**

-Porque **não sabia recortar tão bem;**

-Sim, **superei** muitas mas não superei de recortar;

-Sim, porque **como pintar bem eu tinha dificuldade;**

Não- Porque eu sou deprimido;

-Porque eu ainda tenho 4 a EV;

-Não consigo;

-Eu **superei a dificuldade** da pergunta 3.1 **mas ainda tenho dificuldades a recortar.**

Sim e Não- Eu **não superei bem as minhas dificuldades**