



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2025

Inspirada na Arteterapia - uma estratégia para o bem-estar emocional em Educação Visual

Erica Oliveira Bizarro

Inspirada na Arteterapia - uma estratégia para o bem-estar emocional em Educação Visual

Erica Bizarro

2025



Inspirada na Arteterapia – uma estratégia para o bem-estar emocional em Educação Visual

Erica Oliveira Bizarro

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Mara Maravilha

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Erica Oliveira Bizarro, n.º 27242, do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 24/07/2025

O(A) Aluno(a)



Agradecimentos

Ao olhar para trás e revisitar, em pensamento, cada etapa deste percurso, reconheço que nada disto teria sido possível sem as pessoas que estiveram comigo de forma genuína, com apoio, presença e afeto.

Aos meus pais, deixo o meu mais sincero agradecimento. Foram sempre a minha base segura, nos momentos felizes e, sobretudo, nos mais exigentes. Com amor, sacrifícios muitas vezes silenciosos e uma confiança constante em mim, ensinaram-me o verdadeiro significado da dedicação, da coragem e da persistência. Muito do que sou e do que alcancei nasceu do que me deram.

Aos meus avós, obrigada pelo carinho incondicional, pela proximidade e pelas palavras calmas que tantas vezes chegaram no momento certo. A vossa ternura foi, e continua a ser, fonte de conforto e força.

Ao Gonçalo, obrigada por seres presença constante, apoio seguro e abrigo nos dias mais exigentes. Pelo carinho, pela compreensão e pela forma como sempre acreditaste em mim, mesmo quando eu própria duvidava. O teu amor, a tua calma e a tua força deram-me equilíbrio e confiança para continuar.

À Beatriz Ministro, à Beatriz Lopes e à Inês Pinto, amigas e companheiras de casa, obrigada por tudo o que partilhámos. Das conversas rápidas entre rotinas aos momentos que nos fizeram rir até às lágrimas. Entre cansaço, noites longas, desabafos e vitórias, estivemos sempre lado a lado.

À minha Kika, companheira fiel de todos os dias, obrigada por estares sempre presente. Pela calma que trouxeste aos momentos mais difíceis, pelas pausas necessárias e pela companhia silenciosa que tornou todo este processo mais tranquilo.

Aos meus alunos, obrigada por me ensinarem tanto. A vossa energia, curiosidade e autenticidade deram sentido a este percurso e lembraram-me, todos os dias, porque escolhi ser professora.

Às instituições que me acolheram, à minha orientadora, doutora Mara Maravilha, e a todos os professores cooperantes e supervisores, agradeço a confiança, a exigência, a orientação e todos os ensinamentos que foram essenciais ao meu crescimento e à concretização deste trabalho.

Este trabalho é meu, sim, mas leva um pedaço de todos vocês. Obrigada!

Resumo

O presente relatório final de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, inclui uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas em contexto, bem como um projeto de investigação intitulado “Inspirado na Arteterapia – Uma Estratégia para o Bem-Estar Emocional na Educação Visual”. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada I, II e III, realizada em diferentes contextos escolares, foram concebidas e implementadas unidades didáticas interdisciplinares, centradas na expressão artística, na criatividade e no desenvolvimento das competências técnicas, relacionais e socioemocionais dos alunos. A investigação envolveu alunos com idades entre os 9 e os 12 anos, centrando-se neste grupo etário, e procurou compreender de que forma metodologias inspiradas na Arteterapia, aplicadas no âmbito da disciplina de Educação Visual, poderiam contribuir para o bem-estar emocional, a autoestima, a autoexpressão e a melhoria das interações sociais. Os resultados obtidos revelam impactos positivos ao nível do envolvimento emocional e do clima relacional na sala de aula, reforçando a importância da arte como meio de autoconhecimento, comunicação e equilíbrio emocional. Este relatório defende, assim, uma prática pedagógica mais humana, sensível e centrada no aluno, destacando o potencial da Educação Visual como espaço privilegiado para a promoção da saúde emocional nas escolas, através de estratégias inspiradas na Arteterapia.

Palavras-chave: Arteterapia; Educação Visual; Bem-estar Emocional; Expressão artística; Ensino Básico.

Abstract

This final internship report, developed within the scope of the Master's Degree in Teaching Visual and Technological Education in Basic Education, includes a critical reflection on pedagogical practice and a research project entitled *“Inspired by Art Therapy – a strategy for emotional well-being in Visual Education”*. Throughout the Supervised Teaching Practices I, II and III, carried out in different school contexts, interdisciplinary work units were designed and implemented, focusing on artistic expression, creativity, and the development of technical, relational, and socio-emotional skills among students. The research focused on students aged between 9 and 12 years and aimed to understand how strategies inspired by Art Therapy, applied in the context of Visual Education, could contribute to emotional well-being, self-esteem, self-expression, and the improvement of social interactions. The results reveal positive impacts on students' emotional engagement and classroom relationships, reinforcing the importance of art as a means of self-awareness, emotional communication, and psychological balance. This report thus advocates for a more humane, sensitive, and student-centred pedagogical approach, highlighting the potential of Visual Education as a privileged space for promoting emotional health in school settings.

Keywords: Art Therapy; Visual Education; Emotional Well-being; Artistic Expression; Basic Education.

Índice geral

Introdução geral.....	10
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto.....	11
Nota introdutória.....	12
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	13
2. Análise das práticas observadas e concretizadas na prática de ensino Supervisionada I, II e III.....	17
2.1. Prática de ensino supervisionada I	17
2.2. Prática de ensino supervisionada II.....	18
2.3. Prática de ensino supervisionada III	21
3. Apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica na prática de Ensino supervisionada I, II e III.....	25
3.1. Prática de ensino supervisionada I.....	25
3.2. Prática de ensino supervisionada II.....	26
3.3. Prática de ensino supervisionada III.....	28
Parte II – Trabalho de Investigação.....	31
Introdução.....	32
1. Enquadramento teórico	34
1.1. Fundamentos da Arteterapia	34
1.1.1. Definição de Arteterapia	34
1.1.2. Princípios essenciais da Arteterapia	36
1.1.3. O conceito de “arte da expressão” em Arteterapia	37
1.1.4. Fundamentos terapêuticos da Arte	39
1.2. Arteterapia e Educação	40
1.2.1. Arteterapia e Educação Artística	40
1.2.2. Arteterapia e Educação Visual	41
1.3. Arteterapia, Bem-estar e Saúde Emocional	43
1.3.1. Saúde emocional de jovens entre os 9 e 12 anos de idade	44

1.3.2. Relação entre o bem-estar, saúde emocional e Arteterapia	45
1.4. Práticas e Reflexões sobre Arteterapia	46
1.4.1. Práticas de Arteterapia	47
1.4.2. Cuidado com a instrumentalização da Arte	48
2. Metodologia	50
2.1. Tipo de investigação	50
2.2. Participantes	52
2.3. Instrumentos de recolha de dados.....	54
2.4. Procedimentos de recolha de dados.....	55
2.5. Técnicas de análise de dados	59
3. Análise dos Resultados	63
3.1. Resultados do questionário destinado aos professores	63
3.2. Resultados da primeira aplicação do questionário aos alunos	65
3.3. Resultados da segunda aplicação do questionário aos alunos	76
3.4. Resultados das grelhas de observação	86
3.5. Resultados dos sociogramas	88
4. Discussão dos Resultados	92
5. Galeria de Imagens	97
6. Referências Bibliográficas	100
Anexos	105
ANEXO A - Pedidos de Autorização	106
ANEXO B - Instrumentos de Recolha de Dados	111
ANEXO C - Planificações e justificações	127
ANEXO D - Materiais Didáticos	153

Índice de Figuras

Figura 1: “Natal Eco-Friendly”	19
Figura 2: “Natal Eco-Friendly”	19
Figura 3: “Natal Eco-Friendly”	19
Figura 4: “Costurando Amizades”	20
Figura 5: “Entre Fios e Folhas”	21
Figura 6: “Entre Fios e Folhas”	22
Figura 7: “Entre Fios e Folhas”	22
Figura 8: “Desafios D’Art”	22
Figura 9: “Mundo Interior”	23
Figura 10: “Mundo Interior”	23
Figura 11: “Mundo Interior”	23
Figura 12: “Fio a Fio”	24
Figura 13: “Roda de Conversa”	98
Figura 14: Interpretação de obras	98
Figura 15: “Como desenho quando...”	98
Figura 16: Esboço do “Mundo Interior”	98
Figura 17: Esboço do “Mundo Interior”	98
Figura 18: Esboço do “Mundo Interior”	98
Figura 19: Esboço do “Mundo Interior”	98
Figura 20: Contorno de silhueta	98
Figura 21: Processo “Mundo Interior”	98
Figura 22: Processo “Mundo Interior”	99
Figura 23: Processo “Mundo Interior”	99

Figura 24: Processo “Mundo Interior”	99
Figura 25: Processo “Mundo Interior”	99
Figura 26: Processo “Mundo Interior”	99
Figura 27: Processo “Mundo Interior”	99
Figura 28: Processo “Mundo Interior”	99
Figura 29: Corte de silhueta	99
Figura 30: Painel “Mundo Interior”	99
Figura 31: Painel “Mundo Interior”	100

Índice de Tabelas

Tabela 1: Ponto 5 – Antes da implementação	66
Tabela 2: Ponto 6.1 – Antes da implementação	68
Tabela 3: Ponto 9.1 – Antes da implementação	70
Tabela 4: Ponto 10 – Antes da implementação	72
Tabela 5: Ponto 5 – Após implementação	77
Tabela 6: Ponto 6.1 – Após implementação	79
Tabela 7: Ponto 9.1 – Após implementação	81
Tabela 8: Ponto 10 – Após implementação	82

Introdução Geral

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Estrutura-se em duas partes complementares: uma componente de reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida em contexto real de sala de aula, e uma vertente investigativa que incide sobre a articulação entre a Educação Visual e práticas inspiradas na Arteterapia.

A primeira parte do relatório reporta-se às Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III, desenvolvidas em diferentes contextos escolares, permitindo uma análise aprofundada das dinâmicas educativas observadas e implementadas. Esta reflexão centra-se no desenvolvimento de competências profissionais, na planificação e execução de unidades de ensino interdisciplinares, na gestão da diversidade em sala de aula e na valorização da criatividade enquanto elemento central da aprendizagem. As experiências vividas permitiram a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de uma identidade docente crítica, sensível e comprometida com uma educação de qualidade.

Na segunda parte, apresenta-se o trabalho de investigação intitulado *“Inspirada na Arteterapia – uma estratégia para o bem-estar emocional em Educação Visual”*, centrado na seguinte questão-problema: De que forma a implementação de estratégias e metodologias inspiradas na Arteterapia, na disciplina de Educação Visual, pode contribuir para o bem-estar e saúde emocional de jovens entre os 9 e os 12 anos de idade? Esta investigação visa analisar o impacto de práticas educativas baseadas na Arteterapia no desenvolvimento emocional, na autoestima, na autoexpressão e nas competências relacionais dos alunos, procurando ainda compreender a perceção dos docentes sobre o potencial desta abordagem no contexto escolar.

A pertinência deste estudo emerge da crescente preocupação com a saúde mental e emocional das crianças e jovens em idade escolar e do reconhecimento da Educação Visual como espaço privilegiado para a expressão emocional, a criatividade e o autoconhecimento. Assim, este relatório pretende contribuir para uma reflexão mais alargada sobre práticas pedagógicas inovadoras, humanizantes e integradoras, que coloquem o bem-estar dos alunos no centro do processo educativo.

PARTE I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota Introdutória

As Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I, II e III (PES I, II e III) integram o plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Estas Unidades Curriculares decorreram ao longo de três semestres consecutivos: a PES I teve lugar no 2.º semestre do 1.º ano do mestrado, a PES II no 1.º semestre do 2.º ano, e a PES III no 2.º semestre do 2.º ano.

A PES I foi realizada na Escola EB 2,3 Dr. Azeredo Perdigão, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Viseu Norte. Nesta fase inicial do estágio, tive a oportunidade de observar aulas das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

As PES II e III decorreram na Escola Básica Integrada de Campia, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia. Nestas fases, eu e os meus colegas estagiários assumimos a responsabilidade pela lecionação das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica em turmas do 2.º ciclo do ensino básico.

Ao longo destas experiências, que progrediram da observação à lecionação autónoma, tivemos oportunidade de desenvolver competências pedagógicas fundamentais, articular a teoria com a prática em contextos reais de sala de aula, e refletir criticamente sobre a construção do nosso percurso e identidade profissional enquanto futuros professores de Educação Visual e Educação Tecnológica.

1. Contextualização Dos Estágios Desenvolvidos

A realização da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica proporcionou uma experiência formativa profundamente transformadora. Esta decorreu em dois contextos escolares distintos: a Escola EB 2,3 Dr. Azeredo Perdigão, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Viseu Norte (AEVN), onde foi desenvolvida a PES I; e a Escola Básica Integrada de Campia, do Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia (AGEVC), onde tiveram lugar a PES II e a PES III. A contextualização destes espaços educativos, das turmas acompanhadas e dos recursos físicos disponíveis foi essencial para compreender as dinâmicas escolares e adaptar a prática pedagógica às especificidades de cada realidade.

O AEVN é constituído por 26 estabelecimentos de ensino, dispersos em áreas maioritariamente rurais, situando-se a sede na Escola EB 2,3 Dr. Azeredo Perdigão. A sua origem remonta a 2012, na sequência da reorganização de vários agrupamentos escolares, tendo como principal objetivo a otimização de recursos e a consolidação de uma identidade educativa comum. Com cerca de 2000 alunos, o agrupamento caracteriza-se pela diversidade de contextos socioeconómicos dos seus estudantes, refletindo assim os desafios e oportunidades inerentes à heterogeneidade populacional (AEVN, 2024).

A oferta educativa deste agrupamento é vasta e abrange todos os ciclos do ensino básico, integrando também um conjunto alargado de projetos pedagógicos, tais como o “Parlamento dos Jovens”, o “Clube Ciência Viva”, o “Projeto MAIA” e o programa “Erasmus+”. Estas iniciativas contribuem para a construção de uma escola democrática, inclusiva e promotora do sucesso educativo. O Projeto Educativo do AEVN estrutura-se em torno de valores como a participação, a cidadania, a inovação pedagógica e a responsabilidade social, estando fortemente ancorado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento de referência que orienta a prática educativa em Portugal (Martins et al., 2017).

Durante a PES I, foram acompanhadas duas turmas do 5.º ano, Turma 1 e Turma 2. A Turma 1 era constituída por 21 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, revelando um contexto familiar estável e um elevado grau de envolvimento por parte dos encarregados de educação. A maioria destes possuía habilitações de nível

secundário ou superior e manifestava uma atitude proativa no acompanhamento escolar dos seus educandos. Este envolvimento constituía um fator facilitador do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permitia estabelecer uma relação de confiança entre a escola e as famílias, criando condições favoráveis ao sucesso educativo. Apesar disso, foi necessário atender a algumas necessidades educativas específicas, bem como a questões relacionadas com a saúde de alguns alunos, o que exigiu uma constante atenção à diferenciação pedagógica e ao apoio individualizado.

Por sua vez, a Turma 2, também composta por 21 alunos, apresentava uma maior diversidade cultural e socioeconómica. Entre os alunos encontravam-se estudantes de origem estrangeira, designadamente do Brasil e de Moçambique, o que exigiu um cuidado acrescido na gestão da diversidade linguística e cultural. Adicionalmente, registava-se uma percentagem significativa de alunos beneficiários de ação social escolar, o que reforçou a importância de práticas pedagógicas inclusivas e de estratégias de compensação de desigualdades. A heterogeneidade da turma tornou-se, assim, simultaneamente um desafio e uma oportunidade para o desenvolvimento de competências docentes centradas na inclusão e na equidade, princípios fundamentais de uma escola verdadeiramente democrática (Ainscow, 2005).

A intervenção pedagógica em ambas as turmas decorreu na sala 17, um espaço devidamente equipado com materiais e recursos técnicos adequados ao ensino das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Contudo, a organização da sala seguia uma disposição tradicional com 17 mesas duplas, onde os alunos permaneciam na mesma configuração ao longo das aulas, por decisão da professora cooperante. Apesar da existência de recursos como projetor, computador, armários com materiais diversos e ferramentas específicas, a disposição do espaço não era alterada em função das dinâmicas letivas, o que condicionava em certa medida a implementação de metodologias mais flexíveis e centradas na aprendizagem pela experiência (Kolb, 1984).

Nas PES II e III, os estágios decorreram na Escola Básica Integrada de Campia, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia. Este agrupamento, criado em 2013, integra uma rede de estabelecimentos que abrange desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Ao longo dos últimos anos letivos, manteve uma média de 647 alunos, distribuídos por diferentes níveis de ensino, incluindo o básico vocacional e os cursos profissionais, o que reflete uma oferta formativa diversificada e ajustada às

necessidades da comunidade (AGEVC, 2022). Apesar dos progressos registados, como a redução da taxa de abandono escolar e o aumento da escolaridade dos encarregados de educação, o contexto continua a apresentar desafios importantes, como a elevada percentagem de alunos subsidiados e o limitado acesso a recursos tecnológicos por parte de algumas famílias (AGEVC, 2024a).

A missão educativa do AGEVC assenta numa visão humanista e transformadora da escola, valorizando a formação integral dos alunos e o seu desenvolvimento enquanto cidadãos críticos, criativos e responsáveis. A concretização desta missão é operacionalizada através do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades, que integram diversas iniciativas nas áreas da ciência, da saúde, da cidadania e das artes. A articulação entre os vários projetos e estruturas educativas permite potenciar sinergias e garantir a coerência das intervenções pedagógicas, promovendo um ambiente escolar inclusivo, colaborativo e centrado nos alunos (AGEVC, 2024b).

Durante as PES II e III, foram acompanhadas duas novas turmas, designadas Turma 3 e Turma 4. A Turma 3 era composta por 13 alunos, com uma média etária de 9,9 anos. A maioria dos encarregados de educação tinha formação ao nível do ensino secundário ou superior e demonstrava um elevado grau de envolvimento na vida escolar dos filhos. A presença de alunos com necessidades educativas específicas foi devidamente acompanhada pelos serviços da escola, permitindo assegurar uma resposta educativa ajustada e promotora da equidade. Apesar das boas condições sociofamiliares de grande parte da turma, registaram-se limitações no acesso às tecnologias digitais.

Já a Turma 4 era constituída por 11 alunos, com uma média etária de 10,9 anos. A diversidade cultural e socioeconómica também estava presente nesta turma, ainda que de forma mais discreta. Uma parte significativa dos encarregados de educação possuía habilitações inferiores ao ensino secundário, e cerca de 36% dos alunos não dispunham de acesso à internet em casa.

O espaço físico da sala de aula revelou-se um elemento fundamental para a prática docente nestes dois últimos estágios. A sala era ampla, equipada com quadro, projetor, computador, lavatórios, bancadas com tornos e diversos materiais técnicos e artísticos, incluindo mufla, prensa, máquina de vácuo e pequenos teares. A organização do espaço era flexível e permitia a sua adaptação às necessidades específicas de cada

aula. Inicialmente disposta em formato de U com mesas centrais organizadas em pequenos grupos, a sala era frequentemente reorganizada por mim e pelos meus colegas de estágio de forma a responder às exigências de cada atividade ou unidade de trabalho. Essa possibilidade de adaptar o espaço físico reforçou o recurso a metodologias ativas e colaborativas, promovendo o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de competências práticas e criativas (Ambrose et al., 2010; Dewey, 1938).

A prática pedagógica foi também marcada por uma forte articulação entre os estagiários e os docentes cooperantes, o que permitiu desenvolver um trabalho colaborativo, coerente e fundamentado. A observação e a análise conjunta das práticas letivas foram momentos essenciais de reflexão e de aprendizagem, contribuindo para o aperfeiçoamento contínuo das estratégias didáticas e da postura profissional dos estagiários. A cultura de colaboração instalada na escola, aliada à disponibilidade dos docentes para partilhar saberes e experiências, potenciou um ambiente formativo exigente, mas simultaneamente acolhedor e inspirador.

Em suma, a contextualização dos estágios desenvolvidos revela a complexidade dos contextos educativos contemporâneos e a necessidade de uma docência informada, flexível e responsiva. A diversidade das realidades escolares observadas permitiu um alargamento de horizontes e uma consciencialização das múltiplas dimensões do ensino, desde a gestão da diversidade à organização dos espaços e tempos escolares, passando pela relação com a comunidade e pela promoção de ambientes inclusivos. Esta experiência formativa, marcada pela riqueza das interações humanas e pela constante articulação entre teoria e prática, constituiu um passo decisivo na construção de uma identidade profissional comprometida com a qualidade, a justiça e a transformação educativa.

2. Análise das práticas observadas e concretizadas na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III

2.1. Prática De Ensino Supervisionada I

Durante a Prática de Ensino Supervisionada I, a principal função como estagiária foi observar as práticas pedagógicas nas turmas A e B do 5.º ano da Escola EB 2,3 Dr. Azeredo Perdigão. Esta fase permitiu compreender o funcionamento das aulas, a dinâmica das turmas e as estratégias da professora cooperante. Com autorização, passámos a ajudar os alunos, mas sempre focados na observação crítica da prática letiva.

As aulas estavam cuidadosamente planificadas e alinhadas com os conteúdos curriculares de Educação Visual e Educação Tecnológica. As atividades tinham intencionalidade pedagógica para desenvolver competências técnicas, expressivas e cognitivas. A professora usava recursos multimédia, como vídeos e apresentações da plataforma Escola Virtual, para contextualizar temas ou ilustrar técnicas, complementados por demonstrações práticas.

Em EV, os alunos realizaram trabalhos que promoveram experimentação técnica e expressão criativa. Um exercício inicial foi o registo cromático com aguarela, explorando propriedades da cor, transparência e mistura, favorecendo competências visuais e sensibilidade estética. Depois, experiências gráficas com lápis de cera, como “peixes imaginários”, trabalharam forma, linha, cor e textura, precedidas pela visualização de um vídeo explicativo sobre tipos de formas e seus elementos. O vídeo facilitou a assimilação teórica e a prática artística concretizou a aprendizagem.

Ainda em EV, os alunos recolheram texturas do meio envolvente para representá-las graficamente, promovendo observação e expressão pessoal, reforçando a ligação entre arte e quotidiano. Essa abordagem ecoa os princípios da aprendizagem experiencial, em que o conhecimento surge da ação e reflexão (Kolb, 1984).

Em ET, a componente prática e criativa foi forte. A construção de uma caixa de pasteleiro em origami desenvolveu competências técnicas, concentração e autonomia, com foco funcional e decorativo. A caixa foi decorada com *quilling*, exigindo destreza motora fina, planeamento visual e paciência, evidenciando criatividade e apropriação dos conhecimentos. Também foi introduzida a técnica do mosaico para decoração

complementar, abordando princípios de composição, ritmo visual e contraste.

Essas práticas foram significativas para a observação pedagógica. A sequência e complexidade das atividades mostraram o desenvolvimento técnico, autonomia e expressão dos alunos. A alternância entre teoria, demonstração e prática proporcionou aprendizagem rica e equilibrada, contemplando diferentes estilos de aprendizagem (Ambrose et al., 2010).

Ao longo da PES I, destacou-se a importância de articular teoria e prática, criando condições para a expressão e envolvimento ativo dos alunos. A observação evidenciou a eficácia de recursos variados (vídeos, esquemas, materiais reciclados, ferramentas manuais) na mediação da aprendizagem. O envolvimento dos alunos foi positivo, com entusiasmo pelos resultados. Atividades com diferentes ritmos e complexidade ajudaram a gerir a heterogeneidade da turma, atendendo às necessidades diversas (Tomlinson, 2014).

Em suma, a PES I, na dimensão observacional, proporcionou uma visão aprofundada do cotidiano letivo em EV e ET. A análise detalhada dos trabalhos e estratégias permitiu reconhecer a riqueza e os desafios das práticas pedagógicas, representando um momento formativo essencial para a construção de bases pedagógicas sólidas para as próximas etapas do percurso formativo.

2.2. Prática De Ensino Supervisionada II

A Prática de Ensino Supervisionada II marcou um ponto de viragem no percurso formativo, assumindo-se como uma etapa de transição entre a observação predominante da PES I e a prática docente mais autónoma. Para além da observação, esta fase implicou o envolvimento direto na planificação, lecionação e reflexão das aulas, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas sólidas. O estágio decorreu na Escola Básica Integrada de Campia, onde foram implementadas duas unidades de trabalho interdisciplinares entre Educação Visual e Educação Tecnológica: “Natal Eco-Friendly” e “Costurando Amizades”.

Ambas as unidades foram desenvolvidas nas duas turmas acompanhadas (5.º e 6.º anos), com objetivos adaptados ao nível de escolaridade de cada grupo. A unidade “Natal Eco-Friendly”, realizada entre outubro e dezembro de 2024, procurou sensibilizar

os alunos para a sustentabilidade, promovendo a reutilização de materiais na criação de uma aldeia natalícia. Na turma do 5.º ano, o foco esteve na construção de um comboio com movimento, permitindo a abordagem de conteúdos ligados a mecanismos e movimento. Já na turma do 6.º ano, o destaque foi para a construção de casas com iluminação interna, possibilitando a leção de noções básicas de circuitos elétricos.

Os alunos planificaram os seus projetos com base em esboços e referências visuais, aplicando conceitos como forma, proporção e textura. Utilizaram materiais reciclados como papel, cartão, tecidos e componentes elétricos, e realizaram construções tridimensionais. A montagem final da aldeia natalícia constituiu o ponto alto da unidade, refletindo o esforço coletivo e integrando aprendizagens técnicas, criativas e colaborativas. Com o tempo restante, foi ainda possível desenvolver postais de Natal usando a técnica de *quilling*, reforçando a dimensão estética e expressiva do trabalho.



Figura 1. "Natal Eco-Friendly"



Figura 2. "Natal Eco-Friendly"



Figura 3. "Natal Eco-Friendly"

A segunda unidade, "Costurando Amizades", decorreu em janeiro de 2025 e teve como objetivo promover valores como a empatia e a solidariedade, através da criação de peluches personalizados. Cada aluno desenvolveu um peluche para oferecer a um colega, representando-o visualmente com base nas suas características pessoais. Em EV, foram trabalhados o desenho de observação, a simetria e a forma expressiva. Em ET, os alunos construíram moldes, recortaram tecidos, aplicaram técnicas simples de costura manual e colagem, e utilizaram enchimento, botões e feltro.

Esta unidade permitiu explorar o processo tecnológico completo, bem como fomentar a criatividade e a ajuda entre pares. A forte carga emocional do projeto

contribuiu para um ambiente de sala de aula mais colaborativo e respeitador, refletindo a importância da dimensão humana na aprendizagem.

Enquanto estagiária, lecionei algumas aulas e observei outras conduzidas pelos meus colegas. Esta dualidade permitiu refletir sobre diferentes estratégias didáticas, gestão de tempo, recursos e comunicação. Verificou-se que a alternância entre momentos expositivos e práticos, aliada a uma boa preparação prévia, favorecia a atenção, a autonomia e o envolvimento dos alunos.



Figura 4. “Costurando Amizades”

A interdisciplinaridade entre EV e ET revelou-se decisiva para o sucesso das unidades, ao permitir trabalhar de forma articulada conhecimentos técnicos e visuais, promovendo uma aprendizagem integrada e significativa. Os alunos aplicaram saberes estéticos e tecnológicos em projetos concretos, reforçando a ligação entre teoria e prática. Esta abordagem vai ao encontro das orientações do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), promovendo cidadãos criativos, responsáveis e cooperativos.

Em síntese, as unidades “Natal Eco-Friendly” e “Costurando Amizades” foram experiências pedagógicas marcantes, permitindo consolidar conhecimentos técnicos e humanos, bem como desenvolver competências essenciais à prática docente. A PES II foi, assim, um espaço privilegiado para o crescimento profissional, assente numa pedagogia ativa, reflexiva e centrada nos alunos.

2.3. Prática De Ensino Supervisionada III

A Prática de Ensino Supervisionada III marcou a última etapa do percurso de estágio, caracterizando-se por uma prática pedagógica mais autónoma, reflexiva e consolidada. Esta fase permitiu aprofundar a intervenção docente nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, em duas turmas do 2.º ciclo, através da lecionação de unidades de trabalho interdisciplinares, focadas no desenvolvimento de competências criativas, técnicas e emocionais.

Na turma do 5.º ano, foi implementada a unidade de trabalho “Entre Fios e Folhas”, centrada nos temas da tapeçaria e da interculturalidade. A proposta teve início com uma visita de estudo à fábrica “Brintons”, onde os alunos contactaram diretamente com os materiais têxteis, os processos de produção e as técnicas utilizadas. Esta visita teve um forte impacto no envolvimento dos alunos e serviu de base para o trabalho desenvolvido em sala de aula.



Figura 5. “Entre Fios e Folhas”

Em Educação Visual, os alunos realizaram esboços inspirados em elementos naturais e padrões culturais, explorando forma, cor, textura e organização visual. Em Educação Tecnológica, utilizaram teares previamente fornecidos e tiveram oportunidade de experimentar teares maiores, com técnicas diferentes, promovendo o contacto com novos métodos e formas de tecelagem. As tapeçarias finais foram expostas na Biblioteca Municipal de Vouzela, valorizando o trabalho dos alunos e reforçando a ligação entre escola e comunidade.



Figura 6. "Entre Fios e Folhas"



Figura 7. "Entre Fios e Folhas"

Simultaneamente, na turma do 6.º ano, foi desenvolvida a unidade “Desafios D’Art”, no âmbito de um concurso artístico. Os alunos foram desafiados a escolher um movimento artístico e a relacioná-lo com elementos do património local (de Campia ou Vouzela). Foram aplicadas metodologias ativas, como a sala de aula invertida e ateliês práticos, que incentivaram a autonomia, a colaboração e a experimentação de diferentes técnicas e materiais. Em Educação Visual, realizaram planificações gráficas baseadas no movimento escolhido, e em Educação Tecnológica pintaram azulejos que, em conjunto, deram origem a um mural coletivo.



Figura 8. “Desafios D’Art”

Concluída a tapeçaria, a turma do 5.º ano iniciou a unidade “O Mundo Interior”, relacionada com o meu projeto de investigação, implementada na disciplina de Educação Visual, que procurou compreender de que forma práticas inspiradas na arteterapia poderiam contribuir para o bem-estar emocional dos alunos. Criou-se um

espaço de partilha, onde os alunos (de forma surpreendente) se mostraram muito participativos, revelando sentimentos e experiências com abertura e sinceridade.

Através da observação e análise de obras de arte (em que os artistas expressavam visualmente os seus sentimentos), os alunos refletiram sobre como a arte pode ser um meio de comunicação emocional. Nas propostas práticas, exploraram diferentes materiais e formas de expressão, como texturas, movimentos, cores e técnicas mistas. O trabalho final consistiu na criação de uma composição à escala real: com a ajuda de um colega, cada aluno contornou a sua silhueta e representou graficamente o seu “mundo interior”. Estes trabalhos foram expostos na escola e tiveram um impacto muito positivo, tanto na participação dos alunos como no ambiente da turma. Esta unidade foi também iniciada com a turma do 6.º ano.



Figura 9. "Mundo Interior"



Figura 10. "Mundo Interior"



Figura 11. "Mundo Interior"

Enquanto isso, os alunos do 5.º ano, em Educação Tecnológica, desenvolveram a unidade “Fio a Fio”, centrada na técnica de *String Art*. Após uma fase de planificação e esboço, os alunos criaram composições visuais aplicando conceitos como simetria, repetição e perspetiva. Utilizando suportes de madeira, pregos e fios coloridos, construíram peças que exigiram precisão técnica, criatividade e persistência.

A PES III revelou-se uma fase de grande desenvolvimento profissional, em que as unidades de trabalho proporcionaram experiências significativas, articulando expressão artística, património cultural e bem-estar emocional. Através destas propostas, foi possível consolidar uma prática docente centrada nos alunos, orientada por valores de empatia, criatividade e responsabilidade.

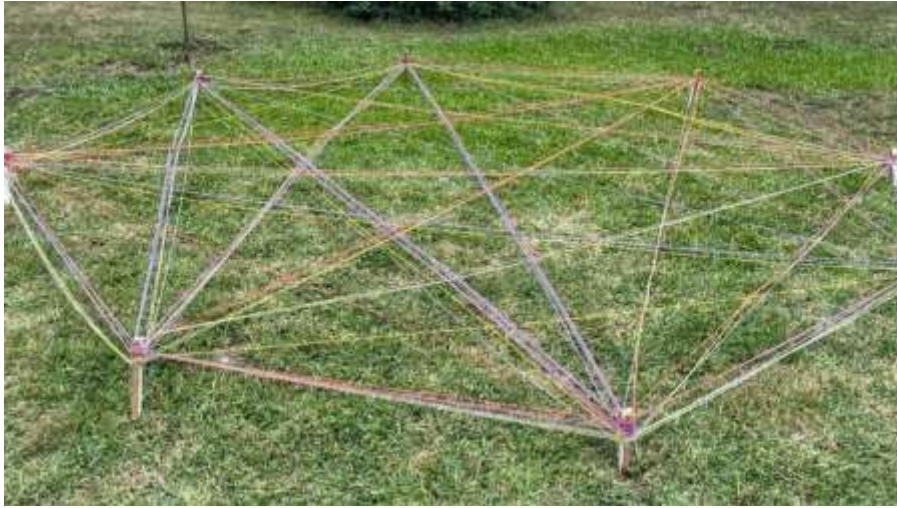


Figura 12. "Fio a Fio"

3. Apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de educação visual e educação tecnológica na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III

3.1. Prática De Ensino Supervisionada I

A Prática de Ensino Supervisionada I representou uma etapa introdutória e formativa essencial no meu percurso de desenvolvimento profissional enquanto futura docente de Educação Visual e Educação Tecnológica. Esta fase foi pautada por uma abordagem predominantemente observacional, na qual tive a oportunidade de acompanhar e refletir criticamente sobre o cotidiano pedagógico no contexto real de sala de aula. Embora não tenha desempenhado funções diretas de lecionação ou planificação, a participação ativa na dinâmica educativa permitiu-me desenvolver um conjunto de competências fundamentais para a docência.

A observação sistemática das práticas pedagógicas adotadas pela professora cooperante foi uma das aprendizagens mais significativas desta fase. Através desta experiência, pude compreender a complexidade envolvida na organização e condução das aulas, desde a planificação didática até à gestão dos tempos, recursos e comportamentos. Esta análise direta revelou a importância de uma atuação docente intencional, reflexiva e flexível, capaz de se adaptar às características e necessidades dos alunos. Como defende Schön (1983), o professor eficaz é aquele que reflete na e sobre a ação, ajustando as suas práticas de forma contínua em função do contexto e da experiência.

Ao longo do estágio, observamos como diferentes estratégias pedagógicas, nomeadamente a utilização de recursos visuais, multimédia e atividades práticas, foram mobilizadas para fomentar o interesse e a participação dos alunos. A prática docente evidenciada destacou a importância da mediação pedagógica ativa, promovendo um ensino significativo e contextualizado. Vygotsky (1978) argumenta que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando há uma interação social significativa entre o aluno e o professor, sendo este último responsável por criar condições que favoreçam a construção do conhecimento no que ele denomina de "zona de desenvolvimento proximal".

Mesmo não estando envolvida na concepção dos planos de aula, o contacto com esses documentos e com a sua execução permitiu-me consolidar competências de análise didática, identificando objetivos, métodos e critérios de avaliação aplicados. Esta dimensão observacional revelou-se crucial para a construção de uma postura crítica e informada perante o processo educativo.

O envolvimento direto com os alunos, ainda que pontual, contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionais e comunicacionais, fundamentais para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor. O apoio prestado em momentos de dúvida ou dificuldade permitiu exercitar uma escuta ativa e uma orientação individualizada, reforçando a importância do papel do professor como facilitador da aprendizagem e promotor da autonomia dos alunos.

Adicionalmente, esta fase inicial da prática supervisionada possibilitou refletir sobre a cultura escolar, os estilos de liderança, os modelos de colaboração e os desafios reais da profissão docente. A partilha de experiências com a professora cooperante e com as colegas estagiárias revelou-se uma oportunidade valiosa para desenvolver competências de trabalho em equipa, bem como para compreender a importância da aprendizagem colaborativa entre profissionais como elemento promotor da melhoria contínua das práticas educativas.

Em suma, a PES I foi uma etapa de observação, reflexão e iniciação à prática docente que teve um impacto profundo no desenvolvimento profissional. Através da análise crítica das práticas observadas, da interação com os alunos e da participação no contexto educativo, consolidei aprendizagens fundamentais que servirão de base para as fases subsequentes do meu percurso formativo, com vista a uma docência consciente, crítica e humanista.

3.2. Prática De Ensino Supervisionada II

A Prática de Ensino Supervisionada II constituiu uma etapa decisiva no aprofundamento de competências profissionais enquanto futura docente de Educação Visual e Educação Tecnológica. Este período representou uma transição importante entre a observação e a ação, marcando o início de uma intervenção mais autónoma e ativa no processo de ensino-aprendizagem. Através da planificação, implementação de

aulas e gestão direta da sala, esta fase permitiu consolidar aprendizagens anteriores, enfrentar desafios reais do contexto educativo e desenvolver uma prática pedagógica mais consciente, criativa e reflexiva.

Um dos aspetos centrais da PES II foi o desenvolvimento de competências relacionadas com a gestão da turma, tanto a nível organizacional como relacional. A imprevisibilidade de determinadas situações, como a chegada inesperada de outra turma, exigiu tomadas de decisão rápidas e a reformulação de estratégias planeadas. Estes momentos realçaram a importância da resiliência, flexibilidade e capacidade de agir em tempo real, elementos que, segundo Schön (1983), são inerentes à prática reflexiva do professor, que aprende a pensar na ação enquanto esta ocorre, ajustando-se ao contexto de forma crítica e eficaz.

Neste sentido, a experiência da PES II demonstrou que a eficácia docente não se mede apenas pela execução do planeamento, mas sobretudo pela capacidade de adaptação em face das contingências do quotidiano escolar. A gestão de comportamentos desafiantes, por exemplo, foi encarada como uma oportunidade de reforçar a autoridade pedagógica de forma ética e construtiva, através de estratégias simbólicas e dialogadas. Essa abordagem reforçou o entendimento de que a sala de aula é um espaço social complexo, onde a disciplina deve ser construída com base em relações de respeito mútuo e responsabilidade, tal como sublinha Vygotsky (1978), ao enfatizar que a aprendizagem se dá numa rede de interações sociais significativas.

Outro domínio de grande relevância foi o desenvolvimento e aplicação de metodologias ativas, com foco na aprendizagem experiencial e na valorização da criatividade dos alunos. Projetos como a construção de peluches em feltro, a elaboração de postais de Natal em *quilling* ou a criação de capas de portfólios, evidenciaram a eficácia de atividades práticas no aumento do envolvimento e da motivação dos alunos. Estas práticas pedagógicas refletem a perspetiva de Dewey (1938), que defende que a aprendizagem ocorre de forma mais profunda e significativa quando os alunos participam ativamente no processo e são confrontados com desafios concretos do mundo real.

A avaliação contínua e formativa foi outro elemento central nesta fase. A utilização de fichas de autoavaliação e a realização de momentos de *feedback* partilhado com os colegas estagiários e a professora cooperante contribuíram para um ambiente

avaliativo mais justo, reflexivo e participativo. Esta prática está alinhada com as perspectivas de Black e Wiliam (1998), que defendem que a avaliação formativa não só apoia o progresso dos alunos, como também os torna participantes ativos do seu próprio processo de aprendizagem.

Além disso, a valorização da dimensão cultural e interdisciplinar do currículo foi visível em momentos como a visita da turma de música para cantar as janeiras. Estes episódios permitiram integrar o conteúdo artístico e tecnológico com manifestações da identidade cultural, criando oportunidades para o desenvolvimento da literacia cultural dos alunos e reforçando o sentimento de pertença à comunidade escolar. A articulação entre diferentes disciplinas revelou o valor de uma educação integrada, promotora de uma aprendizagem mais rica, interligada e significativa.

Durante a PES II, também se evidenciou a importância do trabalho colaborativo, tanto com a professora cooperante como com os colegas estagiários. A partilha de ideias, a reflexão conjunta e o apoio mútuo reforçaram a perceção de que o desenvolvimento profissional docente ocorre em rede. Como afirma Fullan (2001), a colaboração entre professores é uma das condições fundamentais para a melhoria sustentada das práticas educativas e para o sucesso escolar dos alunos.

Em síntese, a PES II foi uma etapa marcada pela ação, pela experimentação e pela reflexão contínua. Através dos desafios vividos e das aprendizagens construídas, foi possível fortalecer um conjunto de competências fundamentais à prática docente: planificação adaptável, gestão eficiente da sala de aula, aplicação de metodologias criativas, avaliação formativa e colaboração profissional. Esta experiência contribuiu de forma decisiva para a consolidação de uma identidade docente assente numa abordagem crítica, humanista e comprometida com a qualidade da educação.

3.3. Prática De Ensino Supervisionada III

A Prática de Ensino Supervisionada III constituiu uma etapa profundamente significativa no processo de construção da minha identidade profissional enquanto futura docente de Educação Visual e Educação Tecnológica. Esta experiência permitiu não só consolidar aprendizagens adquiridas nas PES anteriores, mas também desenvolver uma atuação pedagógica mais autónoma, reflexiva e integrada, face aos

desafios concretos da realidade escolar.

Ao longo deste estágio, tornou-se evidente a importância da articulação entre a teoria e a prática, uma vez que cada decisão pedagógica – da planificação à gestão do tempo e do espaço – implicou um exercício consciente de análise, adaptação e reflexão. A prática docente revelou-se, assim, como um processo dinâmico e complexo, em que a capacidade de pensar criticamente na ação se tornou essencial. Esta visão está em consonância com o modelo do professor reflexivo proposto por Schön (1983), segundo o qual o docente deve ser capaz de reavaliar e reconstruir a sua ação com base na experiência e no pensamento pedagógico em tempo real.

As aulas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica exigiram o domínio de um conjunto diversificado de competências, nomeadamente a gestão da turma, a mediação de conflitos, a organização dos tempos e a supervisão técnica de múltiplas tarefas. O trabalho com materiais variados e técnicas como a pintura em azulejo, o *string art* ou a monotipia com gelatina requereu não só conhecimento técnico, mas também sensibilidade pedagógica e atenção à segurança e ao bem-estar dos alunos. Este processo de ajustamento constante às condições da aula remete para a ideia defendida por Good e Brophy (2008), segundo a qual o professor eficaz é aquele que, mesmo perante imprevistos, mantém o foco nos objetivos de aprendizagem, demonstrando flexibilidade e competência organizacional.

O envolvimento ativo dos alunos revelou-se um dos principais indicadores do sucesso pedagógico. A aposta em metodologias práticas e sensoriais, que desafiam os alunos a experimentar, a decidir e a refletir sobre os seus próprios processos criativos, promoveu aprendizagens mais significativas e autónomas. Esta abordagem experiencial encontra suporte na teoria de Kolb (1984), que concebe a aprendizagem como um ciclo contínuo entre a experiência concreta, a reflexão, a conceptualização e a experimentação ativa. No entanto, a manutenção da motivação nem sempre foi linear, especialmente em contextos mais informais como as visitas de estudo, o que evidenciou a importância de planificar rotinas consistentes e estratégias de contenção, conforme preconizado por Nelsen (2006), que defende que limites claros e coerentes contribuem para um ambiente de respeito e responsabilidade mútua.

Um aspeto particularmente enriquecedor desta etapa foi a relação pedagógica estabelecida com os alunos. Através do diálogo e da escuta ativa, consegui construir um

clima de confiança e abertura, potenciando o envolvimento emocional e expressivo dos estudantes, como no projeto “Mundo Interior”, centrado na exploração artística das emoções. Esta abordagem humanista da educação artística encontra respaldo em Eisner (2002), que defende que a arte na educação não deve limitar-se à técnica, mas constituir uma via para compreender o mundo, a si próprio e os outros. Trabalhar com os alunos a partir da sua vivência emocional exigiu sensibilidade e empatia, reforçando a importância da criação de ambientes pedagógicos seguros, inclusivos e afetivamente significativos.

A PES III destacou ainda o valor do trabalho colaborativo, especialmente entre os estagiários e a professora cooperante. A observação mútua, a troca de experiências e o apoio constante proporcionaram uma aprendizagem partilhada e crítica, fundamental para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Tal como refere Hargreaves (1998), a colaboração docente é um dos fatores que mais contribui para a inovação educativa e para o crescimento profissional dos professores, ao promover uma cultura de co-construção e reflexão coletiva.

Por fim, a avaliação formativa e autorreguladora assumiu um papel central. Através de dinâmicas como o “Pote das Questões” ou o “Tiro ao Alvo”, foi possível fomentar nos alunos a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo competências metacognitivas. Simultaneamente, a minha própria prática foi objeto de reflexão constante, com recurso a instrumentos como diários reflexivos, reuniões pós-aula e feedback de pares. Estas práticas estão alinhadas com o modelo de Nicol e Macfarlane-Dick (2006), que sublinham a importância da avaliação enquanto processo contínuo e participativo, orientado para a autorregulação e para a construção da autonomia do aluno.

Em suma, a PES III representou uma etapa de crescimento profundo – como professora, como pessoa e como investigadora. Permitiu-me desenvolver competências técnicas e relacionais, aprofundar uma prática pedagógica centrada no aluno e consolidar uma visão crítica e humanista da docência. Esta etapa confirmou a educação como uma experiência contínua e transformadora (Dewey, 1916), em que ensinar é escutar, desafiar, acolher e, acima de tudo, inspirar. Levo desta experiência não só ferramentas para ensinar, mas sobretudo convicções para educar com sentido, criatividade e compromisso.

PARTE II – Trabalho de Investigação

Introdução

No contexto das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, o bem-estar emocional dos alunos emerge como um fator crucial para o seu desenvolvimento integral, contribuindo assim para a construção de um ambiente mais profícuo para a aprendizagem. Neste sentido, e centrando esta investigação na disciplina de Educação Visual, procura-se contribuir de forma significativa para a construção destas competências essenciais para a formação dos alunos.

O presente trabalho, realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada III do Mestrado em Ensino em Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu, propõe-se a explorar o potencial de estratégias inspiradas na Arteterapia para promover o equilíbrio e bem-estar emocional de jovens entre os 9 e os 12 anos de idade.

Surgindo da necessidade de abordar a crescente preocupação com o bem-estar emocional dos alunos e, reconhecendo a relevância e o potencial da disciplina de Educação Visual como espaço privilegiado para fomentar a expressão e o autoconhecimento, é um trabalho que arrisca pensar: a implementação de práticas inspiradas na Arteterapia. Neste contexto, apresenta-se como uma oportunidade para explorar novas e inovadoras abordagens pedagógicas, procurando promover um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e motivador.

A problemática central que orienta esta investigação reside na questão:

De que forma a implementação de estratégias e metodologias inspiradas na Arteterapia, na disciplina de Educação Visual, podem contribuir para o bem-estar e saúde emocional de jovens entre os 9 e os 12 anos de idade?

Os objetivos deste estudo visam:

- Compreender e analisar o impacto de práticas inspiradas na Arteterapia no bem-estar emocional, na autoestima e na autoexpressão dos alunos;
- Explorar e fomentar o desenvolvimento de habilidades sociais;
- Investigar a perceção que os professores de Educação Visual têm sobre a Arteterapia.

Desta forma, este trabalho propõe-se a analisar as mudanças nas emoções e estados de ânimo das crianças participantes, identificando indicadores de redução do stress, ansiedade e outros problemas emocionais, bem como observar a evolução nas interações sociais, comunicação e cooperação entre os alunos durante as sessões, medindo as mudanças na autoestima e na autoimagem das crianças ao longo do projeto. Para isto, irei coletar *feedback* dos alunos e dos professores sobre observações de mudanças no comportamento, envolvimento e desempenho acadêmico dos alunos, antes e após a implementação de práticas inspiradas na Arteterapia.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Fundamentos da Arteterapia

Para compreender plenamente a proposta deste trabalho, torna-se essencial apresentar os fundamentos da Arteterapia, clarificando o seu significado e os princípios que a orientam. Este ponto visa enquadrar teoricamente esta prática terapêutica, destacando a forma como a expressão artística pode promover o bem-estar emocional e facilitar o autoconhecimento. Através da análise das suas bases teóricas, simbólicas e relacionais, procura-se justificar a pertinência da Arteterapia em contextos educativos, nomeadamente na disciplina de Educação Visual. Assim, conhecer os seus fundamentos permite estabelecer as bases que sustentam a proposta de intervenção desenvolvida neste estudo.

1.1.1. Definição de Arteterapia

A arteterapia, como palavra composta, reflete uma interseção entre a criatividade e a saúde. Com a inclusão da palavra "arte", é inevitável reconhecer a função intrínseca que esta sempre desempenhou na vida humana. A arte permite a expressão e a objetivação de sentimentos e emoções, proporcionando um meio para contemplá-los e compreendê-los (Abbenante, Calore, Gomes, Pereira, Garcia, Olivieri, & Pedone, s.d.).

A Arteterapia é uma prática terapêutica que se fundamenta na expressão artística como meio de promover a saúde mental e o bem-estar emocional dos indivíduos (Philippini, 1998). Existem diversas maneiras de conceptualizá-la, mas na sua essência, é vista como um processo terapêutico que utiliza diferentes formas de expressão artística para materializar símbolos. Segundo Philippini (1998), essas criações simbólicas não são apenas meras manifestações estéticas, mas sim documentos que possibilitam o confronto consciente com informações internas, proporcionando entendimentos e potencializando a transformação e expansão da estrutura psíquica. Isto é, o cerne do processo terapêutico em Arteterapia é marcado pelo uso de símbolos, que refletem os estágios da jornada individual de cada pessoa em direção à individuação, um processo complexo de tornar-se um indivíduo completo e integrado (Philippini, 1998).

Segundo Martins (2012, p. 16), a “Arteterapia pressupõe uma “relação”, cuja dinâmica é triangular: entre o paciente, a criação e o terapeuta”, propiciando comunicação, reorganização interna, expressão emocional significativa e aprofundamento do autoconhecimento. Segundo o mesmo autor, embora muitas vezes rotulada como uma terapia “não verbal”, a Arteterapia emprega tanto a comunicação verbal quanto a não verbal. Conforme Malchiodi (2005, citado por Martins, 2012), a expressão verbal dos pensamentos e sentimentos faz parte do processo na maioria das situações, e a reflexão verbal ajuda os indivíduos a encontrar sentido nas suas experiências. No entanto, a expressão não verbal é muitas vezes privilegiada, permitindo a transmissão de profundos sentimentos sem palavras, especialmente em situações onde a comunicação verbal é limitada (Martins, 2012).

A Arteterapia é uma abordagem terapêutica versátil e inclusiva, aplicada a pessoas de todas as idades e que enfrentam diversas problemáticas no âmbito psíquico. As intervenções em Arteterapia podem ocorrer tanto em contexto individual como em grupo, sendo realizadas em diferentes ambientes, como *setting* privado, escolas, hospitais, casas de acolhimento, lares, centros de dia, entre outros. Conforme observado por Martins (2012, p. 19), “praticamente não há contraindicações e, por isso, a intervenção deve ser planejada de maneira a atender especificamente as necessidades da população em questão.”

A profissão de Arteterapia requer uma formação específica, que vai além da simples junção de conhecimentos de Arte e Psicologia (Martins, 2012). Ciornai (2004) afirma que os arte-terapeutas são profissionais qualificados que utilizam o processo criativo em arte como principal meio de comunicação terapêutica, visando aliviar o sofrimento emocional e promover o crescimento pessoal dos clientes.

Atualmente, segundo Martins (2012), a Arteterapia está a ganhar reconhecimento crescente como uma prática eficaz no campo da saúde mental, oferecendo intervenções individualizadas numa variedade de contextos, incluindo escolas, hospitais e comunidades. Este crescimento rápido reflete a necessidade de uma abordagem terapêutica que valorize a expressão criativa e o desenvolvimento pessoal num mundo cada vez mais tecnológico e materialista.

A Arteterapia oferece uma abordagem única e eficaz para a promoção do bem-estar emocional e do crescimento pessoal, utilizando a expressão artística como um

meio poderoso de comunicação e transformação.

1.1.2. Princípios Essenciais da Arteterapia

A Arteterapia, embora possa ser abordada a partir de diversos referenciais teóricos, tem como princípio central o uso da arte como meio de expressão da subjetividade humana. Como afirmado por Ciornai (1995), a linguagem artística é capaz de refletir as nossas experiências interiores de forma muitas vezes mais eficaz do que a linguagem verbal, ampliando assim a nossa consciência sobre os fenômenos subjetivos.

Andrade (2000) destaca que a expressividade ou a arte tornam-se instrumentos terapêuticos quando combinadas a objetivos educativos ou terapêuticos:

a) a expressão “artística” revela a interioridade do homem, fala do modo de ser e visão de cada um e seu mundo. Esse ato revela um suposto sentido, e cada teoria e método em arteterapia e terapia expressiva se apodera desse ato diferentemente, b) por intermédio desse “fazer arte”, expressar-se, o terapeuta pode estabelecer um contato com o cliente possibilitando a este último o autoconhecimento, a resolução de conflitos pessoais e de relacionamento e o desenvolvimento geral da personalidade. (p.18)

É importante ressaltar que, no contexto da Arteterapia, as atividades expressivas não são realizadas com o objetivo de produzir obras de arte esteticamente valorizadas, mas sim como instrumentos de expressão e reflexão para os participantes. Assim, a arte constitui-se como uma mediação no processo de autoconhecimento e (re)significação do sujeito, como apontado por Andrade (2000).

O reconhecimento da função terapêutica inerente à atividade artística é compartilhado por diversas abordagens. Ostrower (2018) enfatiza que criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, integrando significados e transmitindo-os. Dessa forma, a arte não se limita à expressão, mas exerce um poder transformador como ação criadora.

A concepção da arte como uma atividade transformadora é destacada por Vygotski (1990), que salienta a função objetivadora do produto da imaginação, capaz de

trazer uma nova força transformadora à realidade. Ciornai (1995) aponta que o propósito fundamental da Arteterapia é resgatar a criatividade na vida, permitindo que o indivíduo se torne um artista da sua própria existência.

Assim, na prática da Arteterapia, a arte não é apenas uma forma de expressão, mas também um meio de transformação e (re)significação, possibilitando que o sujeito se recrie na vida por meio do fazer artístico.

1.1.3. O Conceito de “Arte da Expressão” em Arteterapia

A arteterapia, como prática terapêutica, oferece uma via única para a expressão e o autoconhecimento, utilizando diversas formas de arte como meio de comunicação e exploração emocional. Como destacado por Abbenante et al. (s.d., p. 12), "para muitos indivíduos, a possibilidade de se expressarem através de linguagem não-verbal, como uma produção criativa, torna-se a única forma de realçar e compreender as sensações, numa experiência libertadora e catártica".

Nesse universo dominante em arteterapia, a sensorialidade e a materialidade desempenham papéis fundamentais, envolvendo texturas, cores, formas e volumes, requerendo atenção e preparo para a imersão nesse ambiente (Philippini, 1998). A prática arte-terapêutica proporciona um espaço para a comunicação e exploração de sentimentos através de várias formas expressivas das artes. Como observado por Martins (2012), o desenvolvimento criativo leva o indivíduo a romper resistências e a reconhecer as suas próprias capacidades, o que se traduz em sentimentos de maior autoestima e bem-estar. O exercício da criatividade não só eleva a autoestima, mas também oferece uma nova perspectiva sobre si mesmo e sobre questões psíquicas.

Sérgio Niza (2012) defende que a expressão criativa é um direito humano fundamental, devendo ser cultivada como parte integrante da educação e do desenvolvimento global do indivíduo. Para Niza, a expressão não é apenas um meio de comunicação, mas também uma forma de interpretar e reorganizar o mundo interno e externo do sujeito. Este entendimento reforça a premissa da arteterapia, segundo a qual a prática artística não se limita à produção de obras, mas à possibilidade de promover a construção de sentidos e novas narrativas sobre si próprio. Nesse sentido, a arteterapia, alinhada às ideias de Niza, surge como um espaço privilegiado para o exercício dessa dimensão humana essencial, permitindo que o indivíduo explore as suas

potencialidades criativas e reconstrua a sua visão de mundo de forma significativa e transformadora.

A expressão criativa é uma característica intrínseca a todos os seres humanos, embora muitas vezes se acredite que é privilégio de poucos indivíduos talentosos. Contudo, a criatividade manifesta-se de diversas formas nas tarefas diárias, seja para cumprir rotinas comuns, seja para enfrentar desafios extraordinários. Esta capacidade representa as potencialidades de cada ser e explorá-la contribui para o crescimento pessoal e para uma vivência mais plena. Como destaca Ostrower (2018), a realização dessas capacidades é essencial para o bem-estar e a satisfação pessoal.

O acesso aos elementos psíquicos como a fantasia e o mundo imaginário é promovido, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento da criatividade. Martins (2012) destaca que, apesar das dificuldades iniciais em lidar com a liberdade criativa, especialmente em contextos educativos, a prática da Arteterapia oferece um ambiente propício para a expressão autêntica e a exploração criativa sem julgamentos.

Arno Stern (1974), por sua vez, salienta que a "Arte da Expressão" se fundamenta na ideia de que o processo artístico deve ser visto como uma atividade espontânea e livre de imposições externas, proporcionando ao indivíduo um espaço onde pode se conectar com o seu ser mais profundo e explorar a sua criatividade sem a pressão da avaliação ou da crítica. A "Arte da Expressão", segundo Stern, é uma prática que permite a comunicação do que é interno, do que está oculto no mundo subjetivo de cada pessoa, sendo uma forma de revelação do indivíduo a si mesmo e aos outros, num ambiente de total liberdade. Esta abordagem reforça a premissa da arteterapia, onde a expressão artística se torna uma ferramenta essencial para o autoconhecimento e o processo terapêutico.

Segundo Martins (2012), embora o conceito de que "arte cura" seja popularmente difundido, na Arteterapia, o processo de criação artística é acompanhado por uma relação de diálogo, apoio e confiança, facilitando a expressão de conteúdos internos e o encontro consigo mesmo. Através das linguagens artísticas, o interno e o externo se entrelaçam, proporcionando uma forma única de dar visibilidade às complexidades das relações humanas (Bernardo, 1999, citado por Gaeta, 2024).

No âmbito da Arteterapia, a expressão artística permite a concretização de emoções e necessidades humanas muitas vezes não expressas de forma socialmente

aceitável. Gaeta (2024) destaca que trabalhando a criatividade, dando forma, cor, expressão aos sentimentos inominados, conexões são feitas e novos significados podem ser atribuídos a velhas situações vividas que não puderam ter livre canal de expressão no momento em que ocorreram.

1.1.4. Fundamentos Terapêuticos da Arte

A arte tem sido amplamente reconhecida como uma ferramenta terapêutica poderosa, promovendo o bem-estar emocional e a integração psíquica. A Arteterapia, enquanto abordagem terapêutica, baseia-se na compreensão de que a criação artística pode auxiliar na expressão de emoções e na resolução de conflitos internos. Carl Jung (1964) foi um dos primeiros a identificar a arte como um meio de acesso ao inconsciente, permitindo que os indivíduos representem simbolicamente as suas experiências internas e promovam a sua transformação pessoal. A sua técnica da imaginação ativa demonstrou que a expressão artística espontânea possibilita um diálogo com os aspetos mais profundos da psique, facilitando o processo de cura.

Margaret Naumburg (1947), uma das pioneiras da Arteterapia, defendia que a criação artística funciona como uma forma de linguagem simbólica, permitindo que os indivíduos expressem conteúdos emocionais que muitas vezes não conseguem verbalizar. De acordo com a autora, o processo artístico pode revelar conflitos internos e, com o devido acompanhamento terapêutico, contribuir para a sua resolução.

Edith Kramer (1971) reforçou esta abordagem ao destacar a importância do processo criativo, argumentando que a arte tem um valor terapêutico intrínseco. Segundo Kramer, o ato de criar é, por si só, um mecanismo de equilíbrio emocional, independentemente da interpretação do terapeuta. Esta perspetiva é particularmente relevante no contexto educativo, pois sugere que permitir aos alunos uma prática artística livre pode contribuir significativamente para a sua autoestima e saúde mental.

No âmbito do desenvolvimento infantil, Viktor Lowenfeld (1947) identificou a produção artística como um reflexo do desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. O envolvimento com a arte favorece a construção da identidade, a exploração de emoções e a aprendizagem de formas seguras e simbólicas de lidar com desafios.

Shaun McNiff (1992) argumenta que a criação artística possibilita a exploração de emoções de forma não verbal, proporcionando um espaço seguro para o

desenvolvimento da identidade e da criatividade. Assim, os fundamentos terapêuticos da arte sustentam que a criatividade e a expressão visual são ferramentas essenciais para a promoção do bem-estar emocional, ajudando a reduzir a ansiedade e a fomentar o equilíbrio psicológico.

1.2. Arteterapia e Educação

A Arteterapia, a Educação Artística e a Educação Visual partilham a valorização da arte como um meio de desenvolvimento integral. A Arteterapia utiliza a arte para promover o bem-estar emocional e a expressão autêntica, sem julgamentos estéticos. Por sua vez, a Educação Artística e a Educação Visual procuram desenvolver competências técnicas e pensamento crítico, promovendo a sensibilidade estética. No entanto, estas disciplinas também podem integrar práticas de Arteterapia, criando espaços seguros onde os alunos exploram emoções e experiências pessoais.

1.2.1. Arteterapia e Educação Artística

A relação entre Arteterapia e Educação Artística é um tema que tem sido explorado por diversos autores ao longo do tempo. Waller (1984) destaca que a Arteterapia encontra as suas raízes na Educação Artística, onde a arte é vista como um meio de desenvolvimento sensorial, intelectual e sensitivo, além de promover a criatividade global do indivíduo. Autores como Herbert Read (1943) e Viktor Lowenfeld (1947), nas suas obras, propuseram uma abordagem educativa que enfatizava a liberdade criativa das crianças e uma relação mais diferenciada entre professores e alunos.

No entanto, à medida que a teoria e a prática da Arteterapia se desenvolveram em direção às correntes de psicoterapia, as diferenças entre arte-terapeutas e professores de artes passaram a ser evidentes. Martins (2012) ressalta que:

passa a ser evidente que o trabalho arteterapêutico tem perspetivas diferentes do ensino da arte. Desde o espaço onde são desenvolvidas as sessões, o número de indivíduos, a relação estabelecida entre o arteterapeuta e paciente, que leva em consideração aspetos diferenciados e que em educação não se utilizam,

como transferência, contra-transferência, defesas psíquicas diversas, as dinâmicas grupais, entre outras. Além da criação propriamente dita, que é estimulada sem nenhuma expectativa por parte do arteterapeuta, seja em termos de valor estético ou de utilização de aspectos formais. Não interessa o que faz ou como se faz, o paciente tem total liberdade para criar. O arte-terapeuta encoraja e facilita a criação artística sem julgamento, crítica, ou valorização estética. (p.28)

Por outro lado, na Educação Artística, especialmente em contextos escolares, os alunos muitas vezes enfrentam dificuldades em lidar com a liberdade criativa, devido às expectativas em torno da "boa arte" e aos currículos escolares. Porcher (1982) destaca que os objetivos da Educação Artística incluem não só o desenvolvimento de habilidades artísticas específicas, mas também o crescimento global da personalidade através de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras.

Apesar das diferenças, as semelhanças entre Arteterapia e Educação Artística são notáveis. Porcher (1982) salienta que ambos os campos procuram o desenvolvimento pessoal e a formação da sensibilidade estética, promovendo a autenticidade na expressão do eu. Além disso, Gardner (citado por Martins, 2012) observa que a saúde mental está intimamente ligada à participação integral em processos artísticos, destacando a importância da comunicação na expressão criativa.

Assim, percebemos que a relação entre Arteterapia e Educação Artística é complexa e multifacetada. Enquanto a Educação Artística inspira a Arteterapia, esta última pode enriquecer a abordagem educativa, proporcionando um ambiente mais sensível e estimulante para o desenvolvimento criativo dos indivíduos. Waller (1984) sugere até mesmo a integração da teoria e da técnica da Arteterapia nos cursos de formação de professores de arte, a fim de dissipar mitos e preconceitos e promover uma compreensão mais ampla do papel da arte na educação.

1.2.2. Arteterapia e Educação Visual

O documento "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" estabelece

diretrizes para a educação em Portugal, com foco na formação integral dos alunos ao final dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Baseia-se nos princípios de humanismo, inclusão, adaptabilidade e sustentabilidade, visando formar cidadãos autônomos, críticos, criativos e conscientes do seu papel na sociedade (Martins et al., 2017). A Educação Visual desempenha um papel crucial nesse desenvolvimento integral, alinhando-se com as diferentes Áreas de Competências do Perfil, especialmente no que diz respeito aos processos de "olhar e, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais". (Ministério da Educação, 2018a, p.1). O documento apresenta áreas-chave de competência, como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, desenvolvimento pessoal e bem-estar, enfatizando a importância de uma educação que integre ciências, artes, tecnologias e valores éticos (Martins et al., 2017).

A principal finalidade da Educação Visual é "alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais." (Ministério da Educação, 2018a, p. 1).

As Aprendizagens Essenciais em Educação Visual estão organizadas em três domínios principais: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação, e Experimentação e Criação. Cada um destes domínios desempenha um papel específico no desenvolvimento das competências dos alunos.

No domínio da Apropriação e Reflexão, o objetivo é que os alunos adquiram conhecimentos sobre comunicação visual e compreendam os sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas. Isto inclui a identificação e análise, com um vocabulário específico e adequado, de conceitos, contextos e técnicas em diversas narrativas visuais. Os alunos aplicam esses conhecimentos em situações de observação e experimentação plástica, desenvolvendo o seu estilo de representação. Este domínio incentiva a apreciação estética e artística através de processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese, argumentação e juízo crítico, visando a compreensão da expressividade na linguagem das imagens e outras narrativas visuais (Ministério da Educação, 2018).

O domínio da Interpretação e Comunicação foca-se no desenvolvimento sistemático, organizado e global das capacidades de apreensão e interpretação dos

diferentes universos visuais. É desejável que os alunos não se restrinjam à arte ocidental ou a determinados períodos históricos, estimulando múltiplas leituras das diversas circunstâncias culturais. O objetivo é desenvolver estratégias que construam relações entre o olhar, o ver e o fazer. As vivências e experiências dos alunos são valorizadas para promover uma interpretação mais abrangente e complexa, interligando três realidades: imagem/objeto, sujeito e a construção de hipóteses de interpretação (Ministério da Educação, 2018a).

No domínio da Experimentação e Criação, a experiência pessoal dos alunos é combinada com reflexão e conhecimentos adquiridos para a experimentação plástica de conceitos e temáticas, visando a criação de um sistema próprio de trabalho. A experiência plástica dos alunos não deve ser vista apenas como uma atividade ilustrativa do que veem, mas como a (re)invenção de soluções para criar novas imagens. Este domínio relaciona conceitos, materiais, meios e técnicas, promovendo a intencionalidade e o desenvolvimento da expressividade dos alunos (Ministério da Educação, 2018).

As Aprendizagens Essenciais são desenvolvidas por ciclos (1.º, 2.º e 3.º ciclos), permitindo que os alunos façam um percurso formativo ao longo de cada ciclo de aprendizagem. Os conhecimentos sobre cor, forma, linha, textura, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, entre outros, são mobilizados de forma gradual e complexificados à medida que os alunos intensificam e ampliam as suas experiências de aprendizagem. Estes conhecimentos são aplicados, sistematizados e transformados em vivências significativas (Ministério da Educação, 2018a).

A Educação Visual, com o seu foco no desenvolvimento integral dos alunos através da apreciação e fruição das artes visuais, oferece um terreno fértil para a implementação de estratégias e metodologias inspiradas na Arteterapia. Ao integrar práticas de Arteterapia, que valorizam a expressão pessoal e a exploração emocional, a disciplina de Educação Visual pode proporcionar um espaço seguro e criativo onde os jovens podem explorar e expressar as suas emoções. Assim, ao enriquecer a experiência educativa com metodologias terapêuticas, é possível fomentar um ambiente de aprendizagem que contribua significativamente para o bem-estar emocional e a saúde mental dos estudantes.

1.3. Arteterapia, Bem-Estar e Saúde Emocional

Explorar a relação entre Arteterapia, bem-estar e saúde emocional é fundamental para compreender a relevância desta abordagem no contexto educativo. Neste ponto, pretende-se evidenciar de que forma a expressão artística, ao permitir a exteriorização de emoções e a construção de sentidos, contribui para o equilíbrio emocional dos alunos. Considerando os desafios que as crianças entre os 9 e os 12 anos enfrentam a nível emocional e social, torna-se pertinente refletir sobre a importância de estratégias que favoreçam a inteligência emocional, a autoestima e a autorregulação. Esta articulação teórica justifica, assim, a integração de práticas inspiradas na Arteterapia como resposta educativa promotora de bem-estar.

1.3.1. Saúde emocional de jovens entre os 9 e os 12 anos de idade

A compreensão das emoções é fundamental no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente a forma como as crianças interagem com o mundo ao seu redor. Daniel Goleman (1995) discute como as emoções não só refletem estados internos, mas também orientam as ações imediatas, preparando o corpo para responder de maneiras diversas. Segundo o autor, existe uma interação complexa entre a mente emocional e a mente racional, que colaboram na construção da vida mental do indivíduo. Este entrelaçamento é crucial para orientar as decisões sensatas e evitar impulsos descontrolados, destacando a importância das emoções no pensamento eficaz.

As emoções, geradas por estímulos internos e externos, desempenham um papel vital na aprendizagem e no comportamento das crianças. Elas não só moldam as respostas emocionais imediatas, como também podem afetar profundamente processos cognitivos como atenção, percepção, interpretação e motivação. Goleman (1995) adverte sobre as consequências negativas de negligenciar a educação emocional nas crianças, enfatizando a necessidade de integrar mente e coração no ambiente educativo para um desenvolvimento holístico. Nesse contexto, a inteligência emocional torna-se uma habilidade essencial, permitindo que os alunos reconheçam e lidem com as suas emoções de maneira equilibrada (Carmo, 2023). Isso não só ajuda na aprendizagem, mas também melhora a interação com os outros e a autocompreensão (Carmo, 2023).

Para Antunes (2012), tanto professores quanto pais desempenham um papel crucial na alfabetização emocional das crianças:

Professor nenhum e pai e mãe alguma serão capazes de impedir que seus alunos ou filhos sintam emoções, mas com explicações e paciência podem produzir certo conforto ao amainar sentimentos negativos, tirando-lhes o caráter imprevisível e atribuindo-lhes a racionalidade da compreensão. É essencialmente isso que constitui alfabetização emocional. (p. 15)

Este processo é ainda mais significativo quando consideramos o impacto da fase de transição escolar, especialmente quando os alunos do 5.º ano estão a sair do 1.º ciclo e a ingressar no 2.º ciclo de ensino. Esta mudança marca o início de uma nova etapa na vida escolar, caracterizada por alterações no ambiente, na estrutura curricular e nas dinâmicas de interação com professores e colegas. Durante esta fase, os estudantes precisam de se adaptar a novas expectativas académicas e sociais, o que pode gerar desafios significativos tanto a nível emocional como comportamental. A forma como estes alunos enfrentam estas transformações pode ter um impacto duradouro no seu bem-estar e no seu percurso académico (Santos, 2014; Carmo, 2023).

Jean Piaget (1977) ressalta que toda conduta humana envolve aspetos afetivos e cognitivos interligados. Portanto, a razão e a emoção estão intrinsecamente ligadas no comportamento infantil, influenciando o seu desenvolvimento em diversas esferas. Isso reforça a importância de abordagens educativas que não só promovam a aprendizagem académica, mas também cultivem a autoconfiança, a autoconsciência e a habilidade de expressar emoções de maneira adequada. Neste sentido, a educação emocional deve ser uma parte integrante do currículo escolar, ajudando os alunos a desenvolver a inteligência emocional e, assim, a enfrentar os desafios de forma mais equilibrada e resiliente. Esta abordagem pedagógica permite que os jovens reconheçam as suas emoções e saibam como lidar com elas, promovendo não só o sucesso académico, mas também o seu bem-estar emocional e social (Carmo, 2023).

1.3.2. Relação entre o Bem-Estar, Saúde Emocional e a Arteterapia

A Arteterapia tem sido amplamente reconhecida como uma prática que

promove o bem-estar e a saúde emocional, oferecendo aos indivíduos um meio de expressão criativa para processar e gerir emoções. Através de formas artísticas, como desenho, pintura e escultura, os participantes podem exteriorizar sentimentos muitas vezes difíceis de expressar verbalmente, contribuindo para uma melhor compreensão de si mesmos e dos seus estados emocionais (Philippini, 1998). Esta forma de terapia permite que o indivíduo se envolva num processo de autoconhecimento, aumentando a sua autoestima e proporcionando alívio emocional (Martins, 2012). Como defende João dos Santos (1978, citado por Santos, 2007), se podes ser infantil, podes ser homem, podes ser mestre, refletindo sobre a importância de, ao abraçar a liberdade criativa e a autenticidade, alcançar um maior equilíbrio emocional e sabedoria.

No contexto educativo, a Arteterapia pode desempenhar um papel crucial no apoio ao desenvolvimento emocional dos alunos. Especialmente em jovens entre os 9 e os 12 anos, uma faixa etária em que as mudanças emocionais e sociais são significativas, a utilização de metodologias inspiradas na Arteterapia pode facilitar a comunicação de sentimentos, diminuir a ansiedade e promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e saudável (Goleman, 1995). A criação artística oferece aos alunos uma forma de lidar com o stress e a pressão académica, enquanto estimula a criatividade e a colaboração (Martins, 2012).

Deste modo, a ligação entre a Arteterapia e o bem-estar emocional não só é benéfica no tratamento de perturbações emocionais, como também é uma ferramenta preventiva, ajudando a criar um equilíbrio emocional mais estável, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos (Philippini, 1998). Ao proporcionar um espaço onde podem explorar livremente a sua criatividade e emoções, a Arteterapia torna-se uma estratégia eficaz na promoção da saúde mental em contextos educativos (Martins, 2012).

1.4. Práticas e Reflexões sobre Arteterapia

Depois de compreender os fundamentos e a relevância emocional da Arteterapia, importa apresentar práticas concretas e promover uma reflexão crítica sobre a sua aplicação. Este ponto propõe-se, por um lado, a ilustrar exemplos de metodologias e estratégias utilizadas em contextos arte-terapêuticos, e por outro, a alertar para os cuidados a ter na sua adaptação ao meio escolar, evitando a sua

instrumentalização. Ao analisar estas práticas e os seus efeitos, pretende-se reforçar o potencial transformador da expressão artística livre e autêntica no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Esta reflexão torna-se essencial para fundamentar a intervenção pedagógica proposta neste trabalho.

1.4.1. Práticas de Arteterapia

Diversas práticas de Arteterapia podem ser aplicadas para ajudar os indivíduos a expressar e processar emoções de forma criativa e não verbal, proporcionando um espaço seguro para lidar com sentimentos complexos e profundos.

Uma prática central na Arteterapia é a exploração sensorial e emocional através dos elementos artísticos. De acordo com Edith Kramer (1971), considerada uma das pioneiras da Arteterapia, a arte pode funcionar como um meio de "catarse controlada", permitindo que os indivíduos projetem os seus sentimentos inconscientes na criação artística. Kramer argumenta que a arte não só revela emoções internas, mas também contribui para o desenvolvimento da personalidade e da autoexpressão. Nesse sentido, as cores, formas e texturas tornam-se ferramentas fundamentais para a externalização de sentimentos que, muitas vezes, são difíceis de verbalizar.

Além disso, a expressão corporal desempenha um papel essencial na Arteterapia. Segundo Shaun McNiff (1992), a criatividade e o movimento físico são elementos fundamentais para desbloquear emoções reprimidas. McNiff (1992) enfatiza que o corpo armazena memórias e experiências emocionais que podem ser libertadas através do ato criativo, seja pelo desenho, pela pintura ou pelo próprio movimento corporal. Esta abordagem permite que os indivíduos se reconectem com as suas emoções de uma forma mais intuitiva e orgânica, promovendo o equilíbrio entre mente e corpo.

Outra prática importante é a criação de auto-representações, que pode incluir autorretratos ou formas simbólicas que refletem o mundo interior do indivíduo. Margaret Naumburg (1966), considerada uma das fundadoras da Arteterapia moderna, defendeu que a criação artística permite um acesso direto ao inconsciente, funcionando como uma forma de "pensamento visual". Naumburg argumentava que, através da arte, os indivíduos podem expressar conflitos internos e desenvolver uma maior compreensão sobre si próprios. A criação de auto-representações, portanto, ajuda a

construir uma narrativa pessoal e a promover o autoconhecimento.

A expressão criativa como canal para emoções reprimidas é outra prática central na Arteterapia. Cathy Malchiodi (2015) destaca que a arte oferece uma via alternativa de comunicação para indivíduos que encontram dificuldades na expressão verbal das suas emoções. A autora explica que a criação artística permite que os sentimentos sejam externalizados de maneira simbólica, criando um espaço seguro para lidar com questões emocionais. Malchiodi também sublinha a importância do processo artístico como uma experiência terapêutica em si mesma, onde o ato de criar se torna mais relevante do que o produto final.

Estas práticas, centradas na expressão criativa, corporal e simbólica, constituem um caminho valioso para o autoconhecimento e o processamento emocional. Através da arte, o indivíduo pode conectar-se com os seus sentimentos mais profundos, expressar emoções de forma não verbal e promover um processo de cura e reflexão pessoal. A Arteterapia, ao integrar o processo criativo com a expressão emocional, oferece um ambiente seguro e eficaz para trabalhar o mundo interior de cada pessoa.

1.4.2. Cuidado com a Instrumentalização da Arte

A instrumentalização da arte ocorre quando esta é utilizada apenas como um meio para atingir fins extrínsecos, como a melhoria do desempenho noutras áreas do conhecimento, o aumento da motivação dos alunos ou a promoção da cidadania. Theodor Adorno (1970) já alertava para os perigos da mercantilização da arte, argumentando que, quando reduzida a um instrumento para outros propósitos, a sua essência estética e crítica fica comprometida.

No contexto da educação, a arte é frequentemente justificada pelos seus efeitos, em vez de ser valorizada pela sua autonomia. Como aponta Catarina Martins (2020), a educação artística tem sido mais centrada na formação de um "cidadão por vir" do que na experiência estética em si. Segundo Martins (2020, p. 15),

as artes na educação, vistas pelo prisma da instrumentalização, pelo prisma da expressão livre de emoções ou da sua catarse, pelo prisma da motivação, do desenvolvimento sensorial, afetivo, psicológico, ou do desenvolvimento da

personalidade, ou ainda pelo prisma da cidadania ou da cultura, raramente saem da argumentação retórica dos efeitos.

Esse enquadramento faz com que a arte seja percebida como uma espécie de "elixir educativo", cuja função principal é melhorar comportamentos e desempenhos, em vez de ser reconhecida pelo seu valor intrínseco.

Além disso, a instrumentalização da arte na educação pode resultar em práticas que limitam a liberdade criativa dos alunos. Michele Cassou (1995) adverte que métodos excessivamente dirigidos restringem a espontaneidade da expressão artística, transformando a arte numa técnica subordinada a objetivos pedagógicos ou terapêuticos pré-definidos. Como consequência, o potencial transformador da arte pode ser reduzido a uma função meramente funcional e disciplinadora dentro do sistema educativo.

Martins (2020) alerta ainda para o risco de a arte ser apropriada como ferramenta de governação do indivíduo, ao invés de um espaço de liberdade e crítica. Segundo a autora, a presença das artes na escola tem sido justificada com base nos seus efeitos emocionais e sociais, enquanto a sua dimensão estética e disruptiva tende a ser ignorada. Dessa forma, a arte acaba por ser usada como um mecanismo de autorregulação dos alunos, afastando-se do seu potencial questionador e transformador.

Assim, é essencial que a arte na Educação Visual seja promovida como um espaço de autenticidade, experimentação e expressão subjetiva, sem que seja transformada num mero recurso utilitário. A arte tem um papel fundamental na formação de indivíduos críticos e criativos, mas esse papel não deve ser instrumentalizado a ponto de comprometer a sua essência. O desafio pedagógico reside em equilibrar a utilização da arte para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, sem reduzir a sua prática a um conjunto de efeitos esperados e mensuráveis.

2. Metodologia

A palavra "metodologia" pode ter vários significados. No uso quotidiano, está associada "não só à ciência que estuda os métodos científicos, mas também a técnicas de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação de epistemologia" (Pardal & Lopes, 2011, p. 12). Neste sentido, e segundo os autores, a investigação é uma atividade crucial na formação de professores, pois permite a expansão dos seus conhecimentos e o aprimoramento das suas competências profissionais. Neste contexto, a investigação refere-se a um processo sistemático, metódico e racional, cujo objetivo principal é compreender e explicar fenómenos. Este processo envolve várias etapas, desde a identificação e formulação de um problema, à seleção do *design* de pesquisa, recolha de dados, análise e interpretação destes, com o intuito de encontrar soluções para o problema identificado (Cardoso & Rego, 2017).

No contexto de um estudo empírico, cabe ao investigador planear os procedimentos metodológicos, estabelecer a população-alvo e selecionar os instrumentos de recolha de dados mais adequados, de forma a responder às questões de investigação formuladas (Fortin, 1999). Este tipo de decisão é essencial para garantir a fiabilidade e a qualidade dos resultados da investigação. Assim, apresentam-se, de seguida, todas as opções metodológicas levadas a cabo nesta investigação, de forma a cumprir, tal como Pardal e Lopes (2011) nos referiram anteriormente, os pressupostos de uma investigação inserida na formação de professores; expandir conhecimentos e a aprimorar competências profissionais.

2.1. Tipo de Investigação

No âmbito do presente projeto de investigação, adotou-se uma metodologia de natureza mista, assente na Investigação-Ação (IA), com predominância da abordagem qualitativa, complementada por dados quantitativos de carácter descritivo. Esta opção metodológica revelou-se adequada aos objetivos do estudo, uma vez que permitiu intervir no contexto educativo, refletir criticamente sobre a prática pedagógica e avaliar o impacto das estratégias implementadas no bem-estar emocional e no desenvolvimento dos alunos.

A Investigação-Ação caracteriza-se por um processo cíclico e reflexivo que articula investigação e ação, possibilitando a introdução, monitorização e reformulação contínua das práticas educativas. Segundo Elliott (1993, citado por Latorre, 2003), a Investigação-Ação consiste no estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu contexto. Esta perspetiva é reforçada por Lewin (1946), que destaca a dimensão colaborativa e reflexiva desta abordagem, envolvendo ativamente os participantes na análise e transformação das práticas.

A estrutura cíclica da Investigação-Ação compreende fases interligadas de planificação, ação, observação, reflexão e reformulação (Lessard-Hébert, 1994), permitindo uma adaptação progressiva das estratégias pedagógicas em função das necessidades identificadas ao longo do processo. Esta dinâmica revelou-se particularmente pertinente no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, possibilitando uma evolução contínua da intervenção educativa.

A abordagem qualitativa assumiu um papel central no estudo, uma vez que permitiu uma compreensão aprofundada das experiências, perceções e interações dos alunos envolvidos. De acordo com Minayo (2007), a investigação qualitativa privilegia a interpretação dos fenómenos sociais a partir do significado atribuído pelos participantes, favorecendo a análise da complexidade dos contextos educativos. Esta abordagem possibilitou a análise reflexiva das práticas pedagógicas e dos efeitos das estratégias inspiradas na Arteterapia no bem-estar emocional e relacional dos alunos.

Complementarmente, foram recolhidos dados quantitativos, nomeadamente através de instrumentos de recolha estruturados, com o objetivo de apoiar a análise qualitativa e fornecer indicadores descritivos relativos ao envolvimento emocional e às perceções dos alunos. Estes dados permitiram reforçar a triangulação da informação recolhida, contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos resultados obtidos.

Apesar das potencialidades da Investigação-Ação, reconhecem-se algumas limitações, nomeadamente a dificuldade de generalização dos resultados, uma vez que o estudo se desenvolveu num contexto específico e com um número reduzido de participantes. Tal como refere Elliott (1991), a Investigação-Ação privilegia a melhoria da prática local, não visando a produção de conhecimento generalizável, mas sim a transformação significativa do contexto educativo em que se insere.

2.2. Participantes

Os participantes deste estudo dividem-se em dois grupos principais: alunos e professores. O primeiro grupo é composto por 24 alunos que frequentam a disciplina de Educação Visual no 2.º ciclo do Ensino Básico, sendo 13 pertencentes a uma turma de 5.º ano e 11 a uma turma de 6.º ano da Escola Básica Integrada de Campia, do Agrupamento de Escolas de Vouzela. Esta freguesia do Interior Centro de Portugal foi o local onde decorreu o estágio da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II e III, o que facilitou a realização desta investigação.

De acordo com o documento de caracterização da turma de 5.º ano (2024), esta é constituída por 13 alunos, dos quais 8 são raparigas e 5 são rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. A média etária situa-se nos 9,9 anos, refletindo um grupo relativamente homogéneo em termos de idade. Apesar do número reduzido de alunos, o grupo apresenta uma diversidade significativa no que diz respeito ao contexto socioeconómico e familiar. Relativamente às necessidades educativas, verifica-se que 23,1% dos alunos apresentam necessidades específicas, sendo acompanhados pela escola, que procura garantir o apoio adequado a cada estudante. Não foram identificados problemas de saúde específicos nem uso de medicação, contudo, a escola mantém um acompanhamento atento às condições individuais dos alunos.

No que respeita ao documento de caracterização da turma de 6.º ano (2024), esta é composta por 11 alunos, dos quais 7 são rapazes e 4 são raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. A média etária é de 10,9 anos, sendo a idade mais frequente os 11 anos. Este grupo apresenta uma composição equilibrada, enriquecida pela diversidade dos contextos familiares e socioeconómicos. No que se refere às necessidades educativas, apenas um aluno (9,1%) apresenta necessidades específicas, sendo estas devidamente acompanhadas pela escola, garantindo a inclusão e o sucesso académico. Não foram identificados problemas de saúde significativos entre os alunos, mas a escola mantém um acompanhamento contínuo e preventivo.

O objetivo da investigação em relação aos alunos é compreender de que forma práticas inspiradas na Arteterapia influenciam o bem-estar emocional, a autoestima e a expressão criativa, promovendo um ambiente escolar mais positivo e acolhedor.

O segundo grupo de participantes deste estudo é constituído por 114

professores da disciplina de Educação Visual, provenientes de diferentes instituições de ensino do território nacional. A inclusão deste grupo teve como finalidade recolher dados significativos sobre a perceção e o impacto da aplicação de estratégias pedagógicas inspiradas na Arteterapia no contexto educativo. A participação dos docentes permitiu uma análise mais alargada e enriquecida das práticas e desafios enfrentados na promoção do bem-estar emocional dos alunos.

De acordo com os dados sociodemográficos recolhidos, verifica-se que o grupo de professores apresenta uma elevada qualificação académica, sendo maioritariamente composto por licenciados (58,8%) e mestres (28,9%). Além disso, identifica-se uma minoria com formação ao nível de pós-graduação (5,3%) e doutoramento (4,4%), o que reflete um corpo docente com competências académicas sólidas e diversificadas.

Em termos de faixa etária, observa-se uma concentração significativa de docentes em idades superiores a 45 anos. A maioria situa-se entre os 46 e os 55 anos (38,6%), seguida por 34,2% com idades compreendidas entre os 56 e os 65 anos. Apenas 7,9% dos participantes têm entre 23 e 35 anos, o que evidencia uma reduzida renovação geracional na área de Educação Visual. Este aspeto está intimamente ligado ao tempo de serviço, já que mais de 63% dos professores possuem mais de 20 anos de experiência profissional, com destaque para os grupos entre 21 e 30 anos (30,7%) e entre 31 e 40 anos de serviço (32,5%).

Relativamente à distribuição por género, constata-se um predomínio do sexo feminino (78,9%), um dado que está em consonância com a tendência geral do corpo docente português, especialmente no ensino básico e em disciplinas artísticas. Quanto ao nível de ensino lecionado, 112 dos 114 professores responderam à questão, revelando uma distribuição quase equitativa: 50,9% lecionam o 2.º ciclo e 49,1% lecionam o 3.º ciclo do Ensino Básico, garantindo assim uma representação equilibrada das práticas pedagógicas em ambos os níveis.

O objetivo da investigação em relação aos professores é compreender de que forma as estratégias pedagógicas inspiradas na Arteterapia são percecionadas e aplicadas no contexto das suas práticas docentes, bem como o seu impacto na promoção de ambientes educativos mais empáticos, inclusivos e emocionalmente saudáveis, tanto para os alunos como para os próprios educadores.

2.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Para garantir uma abordagem rigorosa e estruturada na recolha de dados desta investigação, serão utilizados diversos instrumentos metodológicos, nomeadamente:

I. Questionários – Um questionário:

é um instrumento rigorosamente standardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador. (Ghiglione & Matalon, 1993, p.121)

Os questionários serão aplicados tanto a alunos como a professores. No caso dos alunos, o questionário incluirá perguntas abertas e fechadas para obter dados quantitativos e qualitativos sobre o bem-estar emocional e a perceção do impacto da Arteterapia. Segundo Marconi e Lakatos (2003), as perguntas abertas possibilitam a expressão livre dos participantes, permitindo respostas mais ricas e detalhadas, enquanto as perguntas fechadas garantem uma estrutura mais objetiva e comparável dos dados recolhidos. Já os questionários dirigidos aos professores seguirão o formato de escala de Likert, que, conforme apontado por Likert (1932), é um método amplamente utilizado para medir atitudes e perceções, permitindo a classificação das respostas em diferentes níveis de concordância ou discordância. Os questionários serão aplicados antes e depois da implementação do projeto, tanto para os alunos quanto para os professores, de modo a permitir uma comparação do impacto ao longo do tempo.

II. Grelha de Observação – Será utilizada para analisar o impacto das práticas inspiradas na Arteterapia no bem-estar emocional, autoestima e competências sociais dos alunos. De acordo com Rubin (2009), este instrumento permite um registo estruturado e sistemático dos comportamentos observados, facilitando a análise comparativa dos dados recolhidos. A grelha incluirá critérios como bem-estar emocional, autoestima e competências sociais. Os comportamentos serão classificados

numa escala de frequência de 1 a 5, variando entre 'nunca' e 'sempre', conforme proposto por Bales (1950).

III. Sociograma – Permitirá mapear as relações interpessoais no grupo de alunos, identificando padrões de interação que possam influenciar o ambiente emocional e social. Segundo Moreno (1953), o sociograma constitui uma técnica de análise das relações sociais que representa graficamente as conexões entre os indivíduos de um grupo, facilitando a visualização das dinâmicas de interação. O sociograma será utilizado tanto antes quanto depois da implementação do projeto, permitindo comparar as relações interpessoais ao longo do tempo e identificar possíveis mudanças ou tendências.

Por fim, a análise dos dados recolhidos através dos questionários, da observação participante, da grelha de observação e do sociograma permitirá uma avaliação detalhada do impacto das estratégias implementadas na disciplina de Educação Visual. A triangulação dos dados garantirá maior rigor e validade aos resultados obtidos, fornecendo subsídios para a implementação de estratégias eficazes e adaptadas ao contexto educativo. Além disso, a avaliação comparativa dos questionários e do sociograma possibilitará um acompanhamento contínuo da eficácia das propostas, permitindo ajustes e refinamentos conforme necessário.

2.4. Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados desta investigação foi conduzida segundo um plano metodológico estruturado, com o intuito de garantir que os objetivos previamente definidos fossem atingidos de forma clara, coerente e sistemática. Para tal, recorreu-se a uma abordagem mista, integrando métodos qualitativos e quantitativos, o que permitiu uma análise mais abrangente e aprofundada da influência da música no ambiente da sala de aula.

Com vista a assegurar a validade e a fiabilidade dos dados recolhidos, foram adotadas diversas estratégias metodológicas, nomeadamente a observação direta, a aplicação de questionários e a construção de sociogramas. Paralelamente, foram obtidas as autorizações institucionais necessárias e assegurado o consentimento informado dos participantes, garantindo-se o cumprimento rigoroso das normas éticas

aplicáveis à investigação em contexto educativo.

As etapas seguidas foram as seguintes:

I. Obtenção das autorizações formais por parte da Direcção-Geral da Educação (DGE), da direcção da escola e dos encarregados de educação, de forma a permitir a realização da investigação nas aulas de Educação Visual do 5.º e 6.º ano. Esta etapa assegurou a transparência do processo e o consentimento informado de todas as partes envolvidas (Anexo A).

II. Elaboração de questionários dirigidos a alunos e professores, com o objetivo de recolher dados sobre as perceções individuais relativamente à arteterapia e ao bem-estar emocional em contexto escolar (Anexo B).

III. Aplicação do questionário aos alunos antes da implementação da intervenção, permitindo estabelecer uma linha de base para posterior comparação. Os questionários foram estruturados de forma a permitir uma análise estatística das respostas fechadas (através de frequências e percentagens) e uma análise qualitativa das respostas abertas, com identificação de temas e padrões emergentes.

Flick (2018) e Silverman (2016) salientam a importância de uma organização sistemática dos dados, enquanto Creswell e Poth (2018) destacam o potencial da análise qualitativa para captar perceções e experiências com maior profundidade e subjetividade. Seguindo as recomendações de Guba e Lincoln (1994), foi também incluído um espaço para registos reflexivos, promovendo a reflexividade, elemento central na investigação qualitativa.

IV. Aplicação de questionários aos professores, com o objetivo de recolher as suas perceções sobre o impacto da intervenção no bem-estar emocional dos alunos. Tendo em conta as limitações logísticas associadas à aplicação presencial, optou-se por um formato digital, através da plataforma Google Forms. Esta opção revelou-se vantajosa pela acessibilidade remota, facilitando a participação de um maior número de docentes, pela simplicidade de preenchimento e pela automatização da recolha e tratamento de dados.

Os questionários, como mencionado anteriormente, foram estruturados com base numa escala de Likert, facilitando a quantificação e comparação das respostas. Conforme referido por Saunders et al. (2016), a sistematização dos dados é crucial para garantir a fiabilidade das análises, enquanto de Vaus (2014) defende que a utilização de

percentagens permite identificar padrões e tendências com maior clareza.

V. Elaboração e aplicação de uma grelha de observação em diferentes momentos do processo, permitindo comparar o impacto das estratégias implementadas ao longo do tempo, nomeadamente ao nível do bem-estar emocional (Anexo B). Bardin (1977) sublinha que a estruturação de instrumentos de observação contribui para transformar dados dispersos em informação sistematizada e significativa. A grelha foi construída com critérios bem definidos e alinhados com os objetivos da investigação, sendo cada critério associado a comportamentos observáveis, conforme sugerido por Coutinho (2014), o que assegura a validade e a fiabilidade da análise.

Os comportamentos observados incidiram sobre dimensões como o bem-estar emocional, com indicadores como "expressa sentimentos de alegria ou satisfação durante as atividades" e "demonstra redução de sinais de ansiedade ou stress"; a autoestima, com indicadores como "assume responsabilidades nas tarefas artísticas" e "demonstra orgulho pelas suas criações"; as competências sociais, com indicadores como "colabora com os colegas" e "comunica eficazmente em grupo"; e a capacidade de expressão, com indicadores como "utiliza diferentes materiais para explorar emoções" e "expõe o seu trabalho com confiança". Estes comportamentos foram avaliados numa escala de frequência de 1 (nunca) a 5 (sempre), segundo a proposta de Cohen, Manion e Morrison (2007). A grelha incluiu ainda um espaço para notas qualitativas e comentários reflexivos, seguindo a recomendação de Amado (2017), permitindo aprofundar a interpretação dos comportamentos observados. Como defendem Carmo e Ferreira (2008), a combinação de análise quantitativa com análise qualitativa fortalece a robustez da avaliação, oferecendo uma leitura mais completa dos fenómenos em estudo.

VI. Criação e aplicação de uma grelha específica para a construção de um sociograma, com base na observação direta das dinâmicas relacionais entre os alunos, antes e depois da intervenção (Anexo B). Este instrumento baseou-se na abordagem da Análise de Redes Sociais (ARS), frequentemente utilizada em contextos educativos para compreender as interações interpessoais e os padrões de relacionamento em grupo. Scott (2017) salienta o valor dos sociogramas na visualização das dinâmicas sociais. Foram consideradas métricas como a centralidade, que permitiu identificar os alunos com maior influência ou integração social; a densidade da rede, que permitiu avaliar o

grau de coesão do grupo; e a existência de subgrupos, que permitiu identificar núcleos de afinidade. Esta análise permitiu observar a evolução das interações sociais no decurso da intervenção. Wasserman e Faust (1994) e Borgatti, Everett e Johnson (2018) reforçam a utilidade da ARS para analisar mudanças nos padrões de aceitação social. Freeman (2004) destaca ainda o carácter dinâmico e sistemático desta abordagem, permitindo uma visão detalhada da transformação das relações ao longo do tempo.

VII. Planeamento pormenorizado da intervenção pedagógica, com elaboração da planificação da unidade de trabalho e das aulas correspondentes (Anexo C). A intervenção foi concebida com base nos princípios da arteterapia. Os alunos foram convidados a criar representações simbólicas do seu mundo interior em tamanho real, utilizando papel de cenário como suporte. Antes da criação, investigaram a obra de artistas como Van Gogh, Kandinsky e Egon Schiele, analisando como estes utilizam cor, forma e textura para expressar emoções. Esta abordagem está em consonância com Edith Kramer (1971), que defende que a arte permite a exteriorização de sentimentos inconscientes.

Na fase de experimentação, os alunos utilizaram diversos materiais, como carvão, lápis de cor, tintas, marcadores e pastéis, explorando diferentes técnicas para expressar emoções, de acordo com a abordagem de Shaun McNiff (1992), que valoriza o papel da expressão criativa e do movimento na libertação emocional. Esta diversidade de meios promoveu a ligação intuitiva com as emoções. A criação simbólica no papel de cenário foi igualmente inspirada na visão de Margaret Naumburg (1966), que concebe a arte como via de acesso ao inconsciente. O processo, articulando investigação, experimentação e criação, fomentou o autoconhecimento e a expressão emocional, tal como preconizado por Cathy Malchiodi (2015). Assim, o espaço artístico funcionou como ambiente seguro para a exploração emocional de forma criativa e simbólica.

No final da intervenção, foram repetidas as atividades realizadas na primeira aula, permitindo avaliar as mudanças nas preferências de trabalho e nas interações entre os alunos, complementando a análise relacional obtida através do sociograma.

VIII. Reaplicação do questionário aos alunos, após a intervenção, permitindo a comparação dos dados obtidos antes e depois da implementação das atividades.

IX. Análise sistemática dos dados recolhidos.

Este conjunto de procedimentos metodológicos permitiu uma abordagem

rigorosa, reflexiva e articulada da implementação de estratégias inspiradas na arteterapia e do seu impacto no bem-estar emocional dos alunos. A triangulação de diferentes instrumentos, conforme defendido por Flick (2018), assegurou a fiabilidade e a validade da análise. A articulação entre dados quantitativos e qualitativos permitiu uma compreensão aprofundada dos efeitos da intervenção, evidenciando transformações significativas na autoestima, nas competências sociais e no bem-estar emocional dos alunos, com implicações relevantes para práticas pedagógicas futuras.

2.5. Técnicas de Análise de Dados

A investigação que aqui se apresenta, centrada na aplicação de práticas inspiradas na Arteterapia no contexto do segundo ciclo do ensino básico, recorre a uma abordagem metodológica mista, conjugando técnicas qualitativas e quantitativas no processo de recolha e análise de dados. Esta opção decorre da convicção de que a complexidade dos fenómenos educativos, particularmente no que toca ao desenvolvimento emocional e social das crianças, exige uma análise multidimensional. Assim, foram selecionadas duas técnicas principais para o tratamento dos dados obtidos: a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva.

A análise de conteúdo constitui a principal ferramenta de exploração dos dados de natureza qualitativa. Esta técnica, tal como proposta por Bardin (1977), permite uma leitura sistemática e rigorosa das mensagens recolhidas através de discursos, observações e registos escritos, possibilitando a identificação de sentidos latentes e explícitos. Conforme Bardin (1977, p. 14) destaca, o “aparente geralmente simbólico e polissémico esconde-se um sentido que convém desvendar”, o que realça a importância da análise aprofundada para compreender as mensagens subjacentes. No presente estudo, foram alvo de análise qualitativa as respostas abertas dos questionários aplicados a alunos e professores, os registos observacionais com espaço para comentários, bem como as notas reflexivas elaboradas ao longo da intervenção. A análise seguiu os princípios estruturantes definidos por Bardin (1977), organizando-se em três momentos fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com posterior interpretação. Na fase de pré-análise, procedeu-se a uma leitura flutuante dos materiais, com o objetivo de captar impressões

iniciais, identificar unidades de registo relevantes e delinear orientações provisórias para a codificação. Esta etapa foi fundamental para uma primeira aproximação aos conteúdos e para a construção de um quadro de análise sensível aos dados e às questões de investigação.

Seguiu-se a exploração do material, fase em que se procedeu à codificação e categorização dos dados. Esta codificação assentou numa estratégia mista, combinando categorias dedutivas, baseadas no enquadramento teórico da investigação, tais como bem-estar emocional, autoestima ou competências sociais, com categorias indutivas, emergentes do próprio discurso dos participantes, em linha com as sugestões de Thomas (2006). Neste processo, a categorização revelou-se crucial, correspondendo a uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p. 117). A articulação entre os eixos teóricos e as contribuições empíricas permitiu aprofundar a compreensão das vivências expressas nos dados. As categorias foram organizadas em matrizes temáticas, permitindo observar padrões, recorrências, contrastes e evolução ao longo da intervenção. Por fim, a terceira fase centrou-se na interpretação dos dados, procurando construir sentidos à luz do referencial teórico mobilizado, sem descurar o contexto específico em que os discursos foram produzidos. Esta fase implicou uma postura reflexiva por parte do investigador, reconhecendo, à semelhança do que defendem Guba e Lincoln (1994), o seu papel ativo na construção das interpretações. Os resultados qualitativos foram ilustrados com excertos representativos das falas ou registos analisados, com o intuito de preservar a autenticidade da voz dos participantes e ancorar empiricamente as inferências produzidas. A análise de conteúdo revelou-se especialmente eficaz para captar dimensões subjetivas e relacionais que dificilmente seriam expressas em formatos estruturados, contribuindo assim para uma leitura mais rica e sensível do impacto da intervenção em contexto escolar.

Em paralelo, recorreu-se à análise estatística descritiva para o tratamento dos dados quantitativos recolhidos, nomeadamente os provenientes de questionários com escalas de Likert, grelhas de observação estruturadas com escalas de frequência e instrumentos de análise das relações interpessoais entre alunos, como os sociogramas. A análise estatística descritiva, conforme definida por Marôco (2018), visa resumir e

descrever, de forma clara e acessível, as principais características dos dados recolhidos, permitindo identificar tendências gerais, dispersões e variações. Neste estudo, os procedimentos incluíram o cálculo de frequências absolutas e relativas, médias, desvios-padrão e, sempre que pertinente, a comparação de dados entre o momento pré e pós-intervenção. Estas análises permitiram, por exemplo, perceber variações nos níveis de autoestima percebida ou no número de interações positivas registadas nas grelhas de observação. Embora o estudo não tenha uma orientação estatística inferencial, ou seja, não pretenda generalizar os resultados para uma população mais ampla com base em testes estatísticos, a análise descritiva dos dados forneceu indicadores robustos sobre a evolução dos participantes ao longo do processo.

Adicionalmente, foi feita uma exploração quantitativa dos dados provenientes dos sociogramas, com base em princípios da Análise de Redes Sociais, tal como desenvolvidos por Wasserman e Faust (1994) e por Borgatti, Everett e Johnson (2018). A partir dos dados recolhidos sobre as preferências de trabalho em grupo e relações interpessoais entre os alunos, foi possível calcular métricas como a centralidade (indicando os alunos mais influentes ou preferidos), a densidade das redes (reveladora da coesão do grupo) e a identificação de subgrupos. Estas análises quantitativas permitiram compreender, de forma visual e numérica, as transformações nas dinâmicas relacionais ao longo da intervenção, oferecendo uma perspetiva complementar à análise qualitativa dos comportamentos observados. Tal como refere Scott (2017), a análise de redes em contextos educativos fornece uma lente poderosa para entender fenómenos de integração, exclusão ou liderança entre pares, sobretudo quando cruzada com outros dados.

Importa ainda destacar que a articulação entre estas duas técnicas, análise de conteúdo e estatística descritiva, permitiu uma triangulação metodológica particularmente frutífera. A triangulação, tal como proposta por Denzin (1978), visa confrontar diferentes fontes e métodos de dados para reforçar a credibilidade dos resultados. No caso presente, por exemplo, o aumento das médias nas escalas de autoestima encontrou eco nas observações qualitativas, onde se registaram manifestações verbais e não verbais de maior autoconfiança por parte dos alunos. De igual modo, as alterações nos padrões de preferência interpessoal observadas nos sociogramas foram complementadas por registos descritivos de maior cooperação entre

determinados pares. Esta convergência de dados constitui uma mais-valia analítica, permitindo sustentar as conclusões com diferentes tipos de evidência.

A escolha destas duas técnicas decorre, assim, de uma estratégia metodológica orientada para a robustez e profundidade da análise. A análise de conteúdo, com a sua sensibilidade à complexidade do discurso humano, oferece uma compreensão densa e contextualizada das vivências dos participantes. Já a análise estatística descritiva, com a sua capacidade de síntese e objetividade, permite uma leitura estruturada e comparativa dos dados. Em conjunto, estas técnicas contribuem para uma interpretação mais rica, situada e coerente dos efeitos da intervenção, respeitando a pluralidade de sentidos que os contextos educativos inevitavelmente encerram.

3. Análise dos Resultados

3.1. Resultados do questionário destinado aos professores

Com o objetivo de compreender a percepção dos professores sobre estratégias inspiradas na arteterapia, foi aplicado um questionário com várias afirmações relacionadas com o tema. A seguir, apresenta-se a descrição e análise dos dados obtidos.

Na afirmação “Tenho um bom conhecimento prévio sobre a arteterapia”, registaram-se 113 respostas. Destas, 19,5% concordaram totalmente, 38,1% concordaram, 23,9% mantiveram-se neutros, 14,2% discordaram e 4,4% discordaram totalmente. Estes dados revelam que, embora uma maioria afirme ter algum grau de conhecimento, existe uma percentagem relevante de docentes que demonstra incerteza ou desconhecimento nesta área.

Na afirmação “Acredito que estratégias inspiradas na arteterapia podem contribuir significativamente para o bem-estar emocional dos alunos”, dos 111 participantes que responderam, 49,5% concordaram totalmente e 45% concordaram, enquanto apenas 5,4% se mantiveram neutros. Este resultado mostra uma forte concordância quanto ao impacto positivo da arteterapia no bem-estar emocional dos estudantes.

Quando questionados sobre a eficácia de tais estratégias para melhorar a expressão emocional dos alunos, através da afirmação “Considera eficaz o uso de atividades inspiradas na arteterapia para melhorar a expressão emocional dos alunos”, 49,5% concordaram totalmente, 43,2% concordaram, 6,3% foram neutros e apenas 0,9% discordaram. A percepção geral é muito favorável, com a quase totalidade dos docentes a reconhecerem a eficácia desta abordagem.

Relativamente à afirmação “Estratégias inspiradas na arteterapia ajudam a reduzir o stress e a ansiedade entre os alunos”, dos 110 inquiridos, 48,2% concordaram totalmente, 40,9% concordaram, 10% mostraram-se neutros e 0,9% discordaram. Esta distribuição indica uma forte valorização do papel regulador de práticas inspiradas na arteterapia na saúde emocional dos alunos.

Na afirmação “Estratégias inspiradas na arteterapia promovem uma melhor autoimagem e autoestima entre os alunos”, 36,7% concordaram totalmente, 43,1% concordaram e 20,2% mantiveram-se neutros. A ausência de respostas discordantes

sugere uma percepção largamente positiva quanto ao contributo da arteterapia para o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Quanto à afirmação “O conhecimento sobre estratégias de arteterapia é importante para que os professores possam apoiar melhor o desenvolvimento emocional dos alunos”, os resultados de 110 respostas indicam que 49,1% concordaram totalmente, 43,6% concordaram, 6,4% foram neutros e apenas 0,9% discordaram. Este dado confirma o reconhecimento da importância da formação docente na área da arteterapia.

Na afirmação “Sinto-me preparado/preparada para implementar atividades inspiradas na arteterapia nas minhas aulas de Educação Visual”, os resultados mostram maior diversidade de opiniões. Apenas 14,5% concordaram totalmente e 35,5% concordaram, enquanto 25,5% mantiveram-se neutros, 20,9% discordaram e 3,6% discordaram totalmente. Estes números sugerem que, apesar do reconhecimento dos contributos da arteterapia, muitos docentes não se sentem suficientemente preparados para a sua aplicação prática.

Na afirmação “Estratégias inspiradas na arteterapia podem melhorar a comunicação e as relações sociais entre os alunos”, 36,7% dos 109 participantes concordaram totalmente e 51,4% concordaram, com 11% neutros e apenas 0,9% a discordar. Estes resultados indicam uma percepção amplamente positiva relativamente ao papel socializador da arteterapia no contexto escolar.

Na afirmação “As estratégias inspiradas na arteterapia ajudam a desenvolver a criatividade e a expressão artística dos alunos”, 50% concordaram totalmente, 41,8% concordaram, 7,3% mantiveram-se neutros e 0,9% discordaram. Este é um dos itens com maior grau de concordância total, refletindo o alinhamento natural entre arteterapia e desenvolvimento artístico.

Relativamente à afirmação “Acredito que o uso de estratégias inspiradas na arteterapia nas aulas de Educação Visual contribui para um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo”, 41,8% concordaram totalmente, 48,2% concordaram e 10% mantiveram-se neutros. A elevada concordância mostra que os docentes reconhecem o impacto positivo destas práticas no clima de sala de aula.

Na afirmação “Acredito que estratégias inspiradas na arteterapia são uma abordagem eficaz para abordar as necessidades emocionais dos alunos”, 40%

concordaram totalmente, 44,5% concordaram, 14,5% mantiveram-se neutros e 0,9% discordaram. Esta percepção reforça a ideia de que a arteterapia pode ter um papel relevante no apoio ao desenvolvimento emocional.

Quanto à afirmação “Gostaria de receber formação específica em arteterapia para aplicar nas minhas aulas”, os dados mostram uma forte predisposição para a aprendizagem: 50% concordaram totalmente, 40,9% concordaram, 7,3% foram neutros, e apenas 1,8% demonstraram discordância. Isto reforça a necessidade sentida de capacitação específica nesta área.

Por fim, na afirmação “Vejo as estratégias inspiradas na arteterapia como uma ferramenta importante para a educação integral dos alunos”, 45,5% dos 110 participantes concordaram totalmente, 42,7% concordaram, 10,9% foram neutros e 0,9% discordaram totalmente. Os resultados indicam que os docentes reconhecem o valor holístico da arteterapia na formação dos alunos.

A análise dos dados revela uma percepção amplamente positiva por parte dos professores relativamente às estratégias inspiradas na arteterapia. A maioria reconhece o seu impacto emocional, social, artístico e educativo. No entanto, a autopercepção de preparação prática para aplicar essas estratégias é significativamente inferior, apontando para uma necessidade clara de formação especializada.

3.2. Resultados da primeira aplicação do questionário aos alunos

Com o objetivo de analisar o impacto de práticas inspiradas na Arteterapia no bem-estar emocional, na autoestima e na autoexpressão dos alunos, foi aplicado um questionário em dois momentos distintos: antes e após a implementação de uma Unidade de Trabalho especialmente concebida para esse fim.

O presente texto refere-se à análise dos dados recolhidos na primeira aplicação do questionário, ou seja, antes da implementação das atividades artísticas com base na Arteterapia.

Na afirmação “Gosto de participar em atividades artísticas (como desenhar, pintar ou criar objetos)”, foram obtidas 24 respostas. Destas, 58,3% dos alunos (n=14) afirmaram “Sim, gosto muito”, revelando uma predisposição claramente positiva em relação à participação em atividades artísticas. Outros 37,5% (n=9) referiram “Gosto

moderadamente”, enquanto apenas um aluno (4,2%) indicou “Gosto pouco”, demonstrando uma valorização geral bastante elevada destas práticas desde o início do projeto.

Na pergunta “Quando participas em atividades artísticas, como te sentes geralmente?”, foram obtidas 23 respostas em formato aberto. Para permitir uma análise mais aprofundada das perceções dos alunos, estas respostas foram tratadas de forma qualitativa, recorrendo a uma categorização temática pré-definida, que inclui dimensões emocionais, cognitivas e motivacionais: Emoções Positivas, Emoções Negativas, Criatividade e Aprendizagem, Relaxamento e Alívio, Participação e Interesse e Indiferença.

Categoria	Subcategoria	N.º	%
Emoções Positivas	Felicidade (Indicador: "Sinto-me feliz", "Contente", "Sinto-me bem")	11	47,8%
	Bem-estar (Indicador: "Sinto-me bem", "Sinto-me emocionante", "Sinto-me importante")	9	39,1%
	Satisfação (Indicador: "Gosto muito", "As atividades ficam muito bonitas")	3	13,0%
Emoções Negativas	Ansiedade (Indicador: "Sinto-me ansioso/a")	2	8,7%
	Frustração e/ou Dificuldade (Indicador: "Fico chateado comigo por ter dificuldade")	1	4,3%
Criatividade e Aprendizagem	Criatividade (Indicador: "Muitas ideias", "Criativa")	3	13,0%
	Aprendizagem (Indicador: "Aprendo a fazer coisas novas")	3	13,0%
Relaxamento e Alívio	Calma e/ou Alívio (Indicador: "Fico calma", "Tiro os pesos de cima de mim")	3	13,0%
Participação e Interesse	Gosto e/ou Interesse (Indicador: "Gosto de participar", "Gosto muito de artes")	3	13,0%
Indiferença	Neutralidade (Indicador: "Feliz ou indiferente")	1	4,3%

Tabela 1. Ponto 5 – Antes da implementação.

A análise revelou uma predominância clara de emoções positivas. Esta categoria

foi a mais representativa, estando presente na maioria das respostas. As subcategorias Felicidade (47,8%) e Bem-estar (39,1%) destacaram-se, refletindo expressões como *“sinto-me feliz”, “fico muito contente”* ou *“sinto-me bem”*. A subcategoria Satisfação (13%) também surgiu, sobretudo quando os alunos expressaram orgulho pelo resultado das suas produções artísticas, reforçando o papel destas atividades na valorização pessoal.

Embora menos frequentes, também foram identificadas emoções negativas, particularmente associadas a momentos de dificuldade ou insegurança. A Ansiedade foi mencionada em 8,7% das respostas, através de frases como *“fico ansiosa”* ou *“sinto-me nervoso”*. A Frustração ou Dificuldade surgiu em apenas 4,3% das respostas, sinalizando uma perceção negativa pontual, ligada a desafios específicos na execução de tarefas artísticas. Apesar da sua presença, estas emoções não anulam o tom predominantemente positivo das restantes respostas.

A categoria Criatividade e Aprendizagem também se revelou relevante. Tanto a subcategoria Criatividade como Aprendizagem foram identificadas em 13% das respostas, com os alunos a referirem sensações de *“ter muitas ideias”, “sentir-se criativo”* e *“aprender coisas novas”*. Estes dados reforçam a ideia de que a atividade artística é percecionada não só como momento de expressão emocional, mas também como oportunidade de desenvolvimento intelectual e pessoal.

Outro eixo importante identificado foi o Relaxamento e Alívio, presente igualmente em 13% das respostas. As atividades artísticas foram aqui associadas a estados de tranquilidade, leveza e bem-estar emocional, expressos através de frases como *“fico relaxada”, “tiro os pesos de cima de mim”* ou *“fico calma”*. Esta dimensão aponta para o carácter terapêutico da arte, nomeadamente no que diz respeito à regulação emocional.

A subcategoria Participação e Interesse, integrada na categoria homónima, foi mencionada por 13% dos alunos, que expressaram o gosto pelas atividades artísticas, assim como o prazer e entusiasmo em participar. Esta dimensão reforça a ideia de que a arte, além de promotora de bem-estar, pode também ser um fator de motivação e envolvimento escolar.

Por fim, foi identificado apenas um caso de Indiferença (4,3%), através de uma resposta que aludia simultaneamente a sentimentos positivos e neutros (*“sinto-me feliz*

ou indiferente”), evidenciando uma percepção mais ambígua ou distante relativamente à experiência artística.

Importa sublinhar que várias respostas incluíram mais do que uma ideia ou sentimento, como, por exemplo, expressões simultâneas de felicidade e criatividade. Assim, o número total de menções ultrapassa as 23 respostas recolhidas. Os dados apresentados referem-se, portanto, ao número de vezes que cada subcategoria foi identificada, e não ao número de participantes únicos que a expressaram.

Na sequência da análise anterior, a questão seguinte procurou explorar a percepção dos alunos quanto à capacidade de expressar emoções através da arte, propondo-lhes uma resposta fechada e, em seguida, uma justificação aberta. Na pergunta “Achas que consegues expressar as tuas emoções através da arte (por exemplo, desenhando ou pintando o que sentes)?”, foram obtidas 24 respostas: 16 alunos responderam “sim” (66,7%) e 8 indicaram “talvez” (33,3%), não tendo sido registadas respostas negativas. Este resultado sugere uma disposição amplamente favorável à utilização da arte como meio de expressão emocional, ainda que com alguns níveis de incerteza por parte de uma minoria significativa.

A esta questão seguiu-se uma resposta aberta, com o objetivo de compreender as razões por detrás das escolhas individuais. Foram recolhidas 13 justificações, posteriormente analisadas segundo critérios de categorização temática. Optou-se por uma organização simplificada em três grandes categorias, com subcategorias que permitem captar com maior precisão as nuances discursivas dos alunos.

Categoria	Subcategoria	Nº	%
Expressão emocional através da arte	Emoções refletidas nas cores e nos temas (Indicador: “Quando estou feliz faço desenhos mais alegres”; “uso cores mais escuras quando estou triste”)	3	23,1%
	Arte como forma de exteriorizar sentimentos (Indicador: “Exprimo os meus sentimentos através das cores”; “a arte é uma forma de falar silenciosamente... sem medo de ser julgado”)	3	23,1%
Percepção pessoal da prática artística	Gosto ou prazer pela arte (Indicador: “Adoro pintar”; “gosto de desenhar referências”)	2	15,4%
	Confiança na capacidade artística (Indicador: “Porque desenho bem”; “porque consigo desenhar os meus pensamentos”)	2	15,4%

Limitações ou ambiguidades	Emoções difíceis ou conflitivas (Indicador: “Fico chateado comigo”; “às vezes as minhas emoções são complicadas”)	2	15,4%
	Resposta vaga ou indiferenciada (Indicador: “Porque sim”)	1	7,7%

Tabela 2. Ponto 6.1 – Antes da implementação.

A categoria Expressão emocional através da arte foi a mais recorrente, representando 46,2% das menções. Dentro desta, destacam-se duas subcategorias: por um lado, os alunos que identificam uma correspondência entre as emoções e os elementos visuais da sua produção artística, como as cores ou o conteúdo dos desenhos (23,1%); por outro, aqueles que encaram a arte como uma forma de externalizar sentimentos ou pensamentos internos, reconhecendo nela um meio legítimo de comunicação não verbal (23,1%).

A segunda categoria mais relevante foi a Perceção pessoal da prática artística (30,8% das menções), onde se incluem tanto alunos que manifestam prazer e motivação na prática artística (“adoro pintar”), como aqueles que destacam a sua competência percebida como facilitadora da expressão emocional (“desenho bem”).

Por fim, a categoria Limitações ou ambiguidades surgiu em 23,1% das menções, abrangendo alunos que referem dificuldades emocionais internas (“fico chateado comigo”; “as emoções são complicadas”), bem como uma resposta vaga (“porque sim”), que revela um nível de reflexão menos aprofundado ou dificuldade em verbalizar a justificação.

Na pergunta seguinte, “Sentes que fazer arte (como desenhar ou pintar) te ajuda a relaxar ou a sentir-te mais calmo/calma?”, foram obtidas 24 respostas. A maioria dos participantes (18 alunos, 75%) respondeu afirmativamente, reconhecendo o potencial da prática artística como estratégia de autorregulação emocional. Um número mais reduzido (5 alunos, 20,8%) afirmou não saber, revelando uma perceção ainda ambígua ou não plenamente consciente do efeito da atividade artística sobre o seu estado emocional. Apenas um aluno (4,2%) respondeu negativamente, demonstrando uma posição minoritária.

A questão seguinte abordou a predisposição dos alunos para aprofundar a dimensão emocional da arte: “Gostavas de experimentar mais atividades de arte para

explorar o que sentes?”. Também aqui foram recolhidas 24 respostas. 14 alunos (58,3%) manifestaram um interesse elevado, respondendo “Sim, muito”, enquanto 9 alunos (37,5%) indicaram abertura, mas com alguma reserva, ao responderem “Sim, talvez”. Apenas um aluno (4,2%) indicou não ter interesse, o que representa uma minoria pontual. Estes dados sugerem uma atitude geralmente positiva e recetiva em relação à possibilidade de usar a arte como ferramenta de exploração emocional.

De forma complementar, a pergunta “Gostarias de fazer atividades de arte que ajudem a conhecer melhor os teus sentimentos?” procurou aferir o grau de interesse dos alunos numa vertente mais introspetiva e formativa da prática artística. Foram obtidas novamente 24 respostas, das quais 14 alunos (58,3%) escolheram a opção mais afirmativa (“5” numa escala de concordância), e 10 alunos (41,7%) optaram por “talvez”. Não foram registadas respostas negativas. Estes resultados reforçam a ideia de que mais de metade dos alunos demonstram um claro interesse em utilizar a arte como ferramenta de autoconhecimento emocional, enquanto o restante grupo mantém uma posição de abertura cautelosa, sem rejeição.

A pergunta aberta seguinte deu continuidade à questão anterior, em que se perguntava aos alunos se gostariam de realizar atividades de arte que os ajudassem a conhecer melhor os seus sentimentos. Com o objetivo de compreender as motivações subjacentes às respostas dadas, foi pedido aos participantes que justificassem a sua escolha. Foram recolhidas 10 respostas, que foram tratadas qualitativamente através de análise de conteúdo e agrupadas em categorias e subcategorias temáticas.

Categoria	Subcategoria	Nº	%
Valorização da arte como expressão	Arte como forma de expressão e libertação (Indicador: “A arte ajuda-me a me exprimir”; “posso tirar de mim toda a tristeza ou a raiva”; “tenho sentimentos na arte”)	3	30%
Interesse e motivação	Reconhecimento da importância (Indicador: “Porque acho que é importante”)	2	20%
	Desejo de atividades em grupo (Indicador: “Gostaria mais de fazer atividades em conjunto”)	1	10%
Limitações	Falta de confiança nas capacidades artísticas (Indicador: “Não desenho bem”)	1	10%
	Dificuldades físicas	1	10%

	(Indicador: “Às vezes a minha mão dói quando pinto muito”)		
Respostas vagas ou indefinidas	Incerteza ou indecisão (Indicador: “Não sei”; “Estar indecisa”)	2	20%

Tabela 3. Ponto 9.1 – Antes da implementação.

A principal tendência observada nesta questão foi a valorização da arte como meio de expressão e libertação emocional. Três alunos (30%) referiram explicitamente que a arte os ajuda a expressar sentimentos ou a aliviar emoções negativas, como tristeza ou raiva. Indicadores como *“a arte ajuda-me a me exprimir”*, *“posso tirar de mim toda a tristeza ou a raiva”*, ou *“tenho sentimentos na arte”* refletem esta percepção da prática artística como uma via significativa para o autoconhecimento e o bem-estar emocional.

Dois alunos (20%) manifestaram um interesse motivado pela consciência da importância do tema, com respostas como *“porque acho que é importante”* ou *“sim, pelo mesmo que referi na 6.1”*, sugerindo continuidade na linha de pensamento já expressa anteriormente. Estes alunos reconhecem valor na proposta educativa, mesmo que não especifiquem detalhadamente os seus motivos emocionais ou pessoais.

Uma resposta (10%) destacou o desejo de realizar atividades artísticas em grupo, como forma de tornar a experiência mais atrativa ou significativa: *“não sei, gostaria mais de fazer atividades em conjunto”*. Este dado pode sinalizar a relevância do fator relacional e da componente social no envolvimento com a prática artística.

Por outro lado, foram também registadas algumas limitações ou barreiras individuais. Um aluno (10%) referiu *“não desenho bem”*, expressando insegurança nas suas capacidades artísticas, enquanto outro (10%) mencionou *“às vezes a minha mão dói quando pinto muito”*, apontando uma dificuldade física que pode comprometer a participação plena.

Finalmente, duas respostas (20%) foram classificadas como vagas ou indefinidas, com expressões como *“sim”*, *“não sei”* ou *“estar indecisa”*, o que revela incerteza ou ausência de uma justificação clara. Este tipo de resposta pode refletir uma dificuldade de autorreflexão ou simplesmente desinteresse momentâneo na formulação da resposta.

Tal como nas análises anteriores, importa sublinhar que, embora tenham sido

recolhidas 10 respostas, algumas continham mais do que uma ideia, o que justifica a sobreposição entre categorias. Assim, as frequências apresentadas referem-se ao número de vezes que cada subcategoria foi identificada, e não ao número de alunos únicos que as expressaram.

A questão seguinte convidou os alunos a refletir sobre como consideram que a arte (como o desenho ou a pintura) pode ajudar no seu dia-a-dia ou na escola. Foram recolhidas 21 respostas, analisadas qualitativamente e organizadas por categorias e subcategorias. As respostas revelam uma valorização significativa da arte enquanto prática com impacto emocional, cognitivo e educativo.

Categoria	Subcategoria	Nº	%
Regulação emocional e bem-estar	Relaxamento e calma (Indicador: “sinto-me mais relaxado”, “ajuda-me a relaxar”, “deixa-me mais calmo”)	7	33,3%
	Alegria e bem-estar (Indicador: “deixa-me imensamente feliz”, “dá-me alegria de continuar”, “ajuda-me a sentir melhor”)	4	19%
Apoio à aprendizagem e desempenho	Melhoria da concentração e paciência (Indicador: “melhora a concentração”, “assim tinha mais paciência”)	2	9,5%
	Suporte escolar (Indicador: “ajuda-me nos trabalhos”, “ajuda a fazer apresentações”)	2	9,5%
Desenvolvimento pessoal e criativo	Criatividade e imaginação (Indicador: “tenho mais imaginação”, “pode ajudar-me a ser mais criativa”)	2	9,5%
	Conhecimento artístico (Indicador: “aprendo outras coisas e artistas”, “ganho mais conhecimento”, “aprendo a pintar melhor”)	3	14,3%
	Motivação (Indicador: “pode nos motivar”)	1	4,8%
Resposta indefinida	Incerteza ou ausência de benefício (Indicador: “não sei”, “nada”)	2	9,5%

Tabela 4. Ponto 10 – Antes da implementação.

A regulação emocional e o bem-estar constituíram a categoria com maior incidência, presente em mais de metade das respostas (52,3%). Dentro desta, destacaram-se duas subcategorias: *relaxamento e calma* (33,3%), e *alegria e bem-estar*

(19%). Os alunos mencionaram frequentemente que a arte os ajuda a sentirem-se mais calmos, menos stressados e mais felizes. Expressões como “ajuda-me a relaxar”, “deixa-me mais calmo” e “dá-me alegria de continuar” ilustram esta percepção da arte como um recurso emocionalmente regulador, com efeitos positivos no quotidiano escolar e pessoal.

A segunda categoria mais representativa foi a do desenvolvimento pessoal e criativo (28,6%), com ênfase nas subcategorias *criatividade e imaginação, conhecimento artístico* e *motivação*. Os alunos associaram a prática artística à possibilidade de aprender novas técnicas, desenvolver ideias e aumentar a criatividade, indicando que esta dimensão é vista como uma oportunidade de crescimento e expressão individual.

A categoria apoio à aprendizagem e ao desempenho escolar também esteve presente (19%), com referências à melhoria da concentração, ao aumento da paciência e ao contributo da arte para a realização de apresentações ou trabalhos escolares. Estas respostas evidenciam a percepção da arte como uma ferramenta complementar à aprendizagem formal, com potencial para melhorar a atenção, a organização e a motivação para as tarefas académicas.

Por fim, foram identificadas duas respostas (9,5%) que expressaram incerteza ou ausência de benefício direto, com afirmações como “não sei” ou “nada”, sugerindo que nem todos os alunos reconhecem imediatamente o impacto da arte no seu quotidiano. Este dado, ainda que minoritário, evidencia a importância de continuar a promover experiências artísticas significativas, que permitam aos alunos estabelecer relações mais conscientes entre a prática artística e o seu bem-estar.

Dando continuidade à análise do questionário aplicado antes da implementação da Unidade de Trabalho inspirada na Arteterapia, os dados recolhidos nas últimas questões reforçam a relevância da expressão artística como mediadora do bem-estar emocional e da autoexploração.

A questão “Sentes que tens facilidade em comunicar o que sentes aos outros?” revelou uma diversidade significativa nas percepções dos alunos. Entre os 24 participantes, apenas 8 (33,3%) afirmaram sentir essa facilidade, enquanto 9 (37,5%) indicaram que às vezes conseguem fazê-lo, e 7 (29,2%) admitiram ter dificuldade. Estes resultados refletem uma realidade comum no contexto escolar: muitos alunos não se sentem confortáveis ou capazes de verbalizar as suas emoções, o que pode justificar a

procura de formas alternativas de comunicação emocional.

Neste sentido, a questão seguinte, “Achas que as atividades artísticas podem ajudar-te a expressar melhor o que sentes?”, permitiu aferir até que ponto os alunos percecionam a arte como uma ferramenta de apoio emocional. A maioria dos inquiridos (54,2%) respondeu afirmativamente, ao passo que 37,5% expressaram dúvidas (*talvez*) e apenas 8,3% rejeitaram essa possibilidade. Esta tendência reforça a perceção da arte como um canal viável para a autoexpressão, especialmente entre os que enfrentam barreiras na comunicação verbal.

Na continuidade desta linha de inquirição, a questão “Tens curiosidade em fazer atividades de arte para explorar e expressar melhor o que sentes?” obteve respostas claramente positivas: 18 alunos (75%) manifestaram curiosidade, 5 (20,8%) indicaram não saber, e apenas 1 aluno (4,2%) declarou não ter curiosidade. Estes dados indicam não só uma predisposição favorável para explorar dimensões emocionais através da arte, como também uma abertura significativa para participar em experiências de aprendizagem menos convencionais, mas potencialmente mais significativas.

A questão “Como te vês enquanto pessoa criativa?” procurou compreender a perceção dos alunos relativamente à sua própria criatividade, uma componente central na expressão artística. Os resultados indicaram que 6 alunos (25%) se consideram muito criativos ou criativos, enquanto a maioria, 15 alunos (62,5%), se identifica como moderadamente criativa. Apenas 3 alunos (12,5%) disseram sentir-se pouco criativos. Esta autoperceção revela que, apesar de algumas inseguranças, a maioria dos alunos reconhece em si algum potencial criativo, o que constitui uma base promissora para o desenvolvimento de atividades artísticas orientadas à autoexpressão e ao crescimento pessoal.

Na mesma linha, a questão “Se tivesses a oportunidade de aprender a expressar os teus sentimentos através da arte, achas que isso te poderia ajudar a sentir-te melhor?” obteve um resultado muito equilibrado: 50% dos alunos (12 respostas) responderam *sim*, enquanto os restantes 50% optaram por *talvez*. A ausência de respostas negativas evidencia que nenhum dos participantes exclui a hipótese de benefício emocional através da prática artística, ainda que nem todos tenham plena certeza disso.

A última questão do questionário, “Gostavas de saber mais sobre como a arte

pode ajudar a compreender melhor os sentimentos e emoções?”, foi igualmente reveladora. Entre as 23 respostas obtidas, 19 alunos (82,6%) mostraram interesse em aprofundar este conhecimento, 3 (13%) manifestaram alguma dúvida (*talvez*), e apenas 1 aluno (4,3%) indicou desinteresse. Estes dados reforçam o interesse generalizado dos alunos em compreender e explorar a interseção entre arte e emoções, reconhecendo nela um caminho possível para o autoconhecimento e a regulação emocional.

A análise dos dados recolhidos na primeira aplicação do questionário revelou-se fundamental para a construção das planificações do projeto de investigação, uma vez que permitiu compreender, a partir da perspetiva dos próprios alunos, as suas disposições, motivações e necessidades emocionais em relação à prática artística. De forma consistente, os resultados evidenciam uma valorização significativa da arte enquanto meio de expressão emocional, autorregulação e desenvolvimento pessoal, o que constituiu uma base sólida para a definição dos objetivos pedagógicos e das estratégias metodológicas da Unidade de Trabalho inspirada na Arteterapia.

Do ponto de vista dos alunos, destaca-se uma predisposição bastante positiva para a participação em atividades artísticas, não só pelo prazer que estas proporcionam, mas sobretudo pela possibilidade de explorarem e comunicarem os seus sentimentos de forma segura, criativa e não verbal. A frequência com que surgem referências a emoções positivas, estados de relaxamento, bem-estar e satisfação pessoal confirma que muitos alunos já experienciam a arte como um espaço de conforto emocional e de autoconhecimento, mesmo antes da implementação de qualquer intervenção específica.

Simultaneamente, a presença de respostas que apontam para inseguranças, dificuldades na expressão verbal ou perceções de baixa criatividade veio reforçar a pertinência de propor experiências artísticas orientadas, acolhedoras e inclusivas. A identificação de barreiras, como a ansiedade perante a prática artística ou dúvidas quanto às próprias capacidades, revelou-se igualmente importante para o planeamento do projeto, permitindo antecipar estratégias de apoio, encorajamento e adaptação das atividades às necessidades individuais dos alunos.

Adicionalmente, o interesse expressivo demonstrado pelos alunos em aprofundar a relação entre arte e emoções, bem como a curiosidade generalizada em aprender a utilizar a arte como ferramenta de compreensão emocional, reforça a

relevância pedagógica da proposta. As planificações desenvolvidas para a Unidade de Trabalho foram, assim, diretamente informadas por estas vozes e experiências, assumindo um carácter responsivo e centrado nos alunos.

Em síntese, os dados recolhidos nesta fase inicial não só confirmam o potencial da prática artística enquanto promotora de bem-estar e de expressão emocional, como forneceram indicadores concretos sobre a forma como os alunos se relacionam com a arte e com o seu mundo interior. Estes elementos foram determinantes para a criação de um percurso formativo que se pretende significativo, transformador e ajustado às realidades emocionais e criativas dos participantes.

3.3. Resultados da segunda aplicação do questionário aos alunos

Com o objetivo de analisar o impacto de práticas inspiradas na Arteterapia no bem-estar emocional, na autoestima e na autoexpressão dos alunos, foi aplicado um questionário em dois momentos distintos: antes e após a implementação de uma Unidade de Trabalho especialmente concebida para esse fim.

O presente texto refere-se à análise dos dados recolhidos na segunda aplicação do questionário, ou seja, antes da implementação das atividades artísticas com base na Arteterapia.

Na questão, “Gosto de participar em atividades artísticas (como desenhar, pintar ou criar objetos)”, foram obtidas 24 respostas. Destes, 75% dos alunos (n=18) afirmaram “Sim, gosto muito”, revelando um aumento na predisposição positiva em relação às atividades artísticas em comparação com a primeira aplicação do questionário. Os restantes 25% (n=6) indicaram “Gosto moderadamente”, não tendo sido registadas respostas negativas ou de pouco interesse. Estes resultados sugerem que a intervenção pode ter contribuído para fortalecer o interesse e a valorização das práticas artísticas entre os alunos.

Na pergunta “Quando participas em atividades artísticas, como te sentes geralmente?”, foram recolhidas 22 respostas em formato aberto. Estas respostas foram analisadas qualitativamente, recorrendo a uma categorização temática construída a partir do conteúdo emergente. Para tal, foram definidas seis categorias principais: Emoções Positivas, Relaxamento e Bem-Estar, Expressão e Liberdade Criativa,

Relacionamento com os Outros, Desenvolvimento Pessoal e Emoções Negativas ou Dificuldades. Cada uma destas categorias foi desdobrada em subcategorias com base na frequência e natureza das expressões utilizadas pelos participantes.

Categoria	Subcategoria	Nº	%
Emoções Positivas	Felicidade/Alegria (Indicador: "Sinto-me feliz e relaxada", "Sinto-me muito feliz", "Sinto-me alegre")	18	81,8%
	Bem-estar/Tranquilidade/Calma (Indicador: "Eu sinto-me feliz a fazer atividades, fico mais calma", "Sinto-me bem")	10	45,5%
Expressão Pessoal	Liberdade de expressão (Indicador: "Sinto que posso comunicar sem falar e sem ser julgado", "Sinto-me livre para exprimir o que sinto")	5	22,7%
	Criatividade/Imaginação (Indicador: "Eu sinto muita vontade de participar porque gosto de imaginar e criar", "Sinto-me criativo e posso pôr em prática as minhas ideias")	4	18,2%
Relação com os outros	Convívio/Socialização (Indicador: "Sinto-me bem porque posso estar com pessoas que gosto", "Sinto-me bem pois estou a fazer novas coisas e em conjunto")	2	9,1%
Desenvolvimento pessoal	Autoconhecimento/Reflexão (Indicador: "Sinto-me feliz e consigo entender-me melhor", "As artes ajudam-me a retirar 'pesos' de cima de mim")	2	9,1%
Frustração ou dificuldade	Dificuldade em concluir tarefas (Indicador: "Às vezes um pouco mal, pois não consigo terminar os trabalhos")	1	4,5%

Tabela 5. Ponto 5 – Após implementação.

A categoria Emoções Positivas revelou-se a mais representativa, estando presente em 81,8% das respostas. No interior desta categoria, destacou-se claramente a subcategoria Felicidade e Alegria (18 menções, 81,8%), com expressões como “sinto-me feliz”, “fico alegre” ou “sinto-me animada”, demonstrando que a participação em atividades artísticas é, para a maioria dos alunos, uma experiência emocionalmente gratificante. Este dado sugere que o envolvimento artístico é percecionado como fonte direta de prazer, entusiasmo e emoção positiva.

A par disso, 10 alunos (45,5%) referiram aspetos ligados à categoria Relaxamento e Bem-Estar, sobretudo através de expressões que remetem para estados de tranquilidade, conforto emocional e autorregulação, como “fico mais calma”, “sinto-me

relaxado” ou “fico tranquila”. Esta categoria inclui ainda a noção de “estar bem” como forma genérica de equilíbrio emocional. A prevalência desta categoria confirma o papel da arte como promotora de estados de serenidade e alívio, funcionando, para alguns, como um recurso de gestão emocional.

Também emergiu com relevância a categoria Expressão e Liberdade Criativa. Dentro desta, identificaram-se duas subcategorias principais: Liberdade de expressão (22,7%) e Criatividade/Imaginação (18,2%). As respostas incluíram afirmações como “posso desenhar o que quero”, “sinto-me livre para exprimir o que sinto” ou “gosto de imaginar e criar”. Estas referências sublinham a perceção da arte como um espaço de autonomia, onde os alunos se sentem livres para explorar ideias e emoções de forma não-verbal, sem julgamento, reforçando o seu papel como veículo de expressão pessoal.

Apesar de menos frequente, a categoria Relacionamento com os Outros surgiu em 9,1% das respostas, com menções ao gosto de estar “com pessoas de quem gosto” ou de fazer atividades “em conjunto”. Esta dimensão evidencia o valor atribuído ao convívio e à partilha no contexto das atividades artísticas, sugerindo que estas são também vividas como momentos de interação positiva e socialização.

A categoria Desenvolvimento Pessoal, também presente em 9,1% das respostas, engloba ideias relacionadas com a valorização pessoal e o autoconhecimento. Exemplos disso são frases como “consigo entender-me melhor” ou “as artes ajudam-me a tirar pesos de cima de mim”, que revelam uma perceção da arte enquanto ferramenta de introspeção e transformação pessoal, para além do simples entretenimento.

Por fim, foi identificada apenas uma menção à categoria Emoções Negativas ou Dificuldades (4,5%), mais concretamente à subcategoria Frustração ou Insegurança. Esta surgiu na forma de uma resposta que expressava desagrado por não conseguir concluir os trabalhos, embora essa mesma resposta também incluísse elementos positivos. Esta presença pontual de sentimentos ambivalentes reforça a ideia de que, apesar do carácter maioritariamente positivo da experiência artística, podem existir desafios ou momentos de frustração que devem ser reconhecidos.

É importante sublinhar que várias respostas incluíram simultaneamente mais do que uma ideia ou sentimento – como, por exemplo, expressões de felicidade associadas à criatividade ou ao relaxamento. Por esse motivo, o número total de menções a subcategorias excede as 22 respostas recolhidas. Assim, os dados apresentados

referem-se à frequência com que cada subcategoria foi mencionada, e não ao número de participantes únicos.

Na questão, "Achas que consegues expressar as tuas emoções através da arte (por exemplo, desenhando ou pintando o que sentes)?", foram obtidas 24 respostas. A grande maioria dos participantes, um total de 17 crianças, equivalente a 70,8%, respondeu afirmativamente, demonstrando sentir que conseguem usar a arte como forma de expressão emocional. As restantes 7 respostas, correspondentes a 29,2%, indicaram "talvez", o que pode revelar alguma incerteza ou necessidade de maior desenvolvimento da consciência emocional e da capacidade de expressão por via artística.

A esta questão seguiu-se uma resposta aberta, com o objetivo de compreender as razões por detrás das escolhas individuais. Foram recolhidas 17 respostas, posteriormente analisadas qualitativamente e organizadas por categorias e subcategorias temáticas.

Categoria	Subcategoria	Nº	%
Expressão emocional através da arte	Cores como reflexo das emoções (Indicador: "Porque se eu estiver triste uso cores mais frias e escuras", "A cor das cores ajuda-me a exprimir sentimentos")	7	41,2%
	Escolha de materiais como forma de expressão (Indicador: "Se estiver triste uso materiais que não gosto muito", "Através das cores, materiais e formas consigo expressar o que sinto")	4	23,5%
	Correspondência entre o que se sente e o que se faz (Indicador: "Sinto-me feliz quando desenho algo que gosto e triste quando faço algo que não gosto")	2	11,8%
Perceção pessoal da prática artística	Sentimento de aprendizagem e descoberta (Indicador: "Durante as últimas aulas sinto que aprendi a expressar-me através de várias coisas")	2	11,8%
	Sentimento de bem-estar e tranquilidade (Indicador: "Geralmente faz com que eu fique calma")	1	5,9%
Limitações e superações	Reconhecimento de dificuldades (Indicador: "Eu não gosto de desenhar, mas percebi que posso me expressar de outras formas")	1	5,9%

Tabela 6. Ponto 6.1 – Após implementação.

A categoria mais expressiva foi a da expressão emocional através da arte, representando 76,5% das menções. Dentro desta, a subcategoria mais mencionada foi a da utilização das cores como reflexo das emoções, com 41,2% das respostas, destacando-se frases como “se eu estiver triste uso cores mais frias e escuras” ou “a cor das cores ajuda-me a exprimir sentimentos”. Também a escolha de materiais como forma de expressão emocional surgiu com relevância (23,5%), revelando uma sensibilidade para a ligação entre o estado emocional e os elementos utilizados nas criações artísticas.

Outros alunos identificaram uma correspondência direta entre os sentimentos e o conteúdo das produções, como ilustrado em respostas que associavam o prazer ou a frustração ao resultado obtido. A percepção pessoal da prática artística foi referida por alguns alunos (17,7%), quer pela valorização da aprendizagem ocorrida, quer pela sensação de tranquilidade proporcionada pelas atividades.

Finalmente, surgiu uma resposta na categoria limitações e superações, em que um aluno reconheceu não gostar de desenhar, mas descobriu outras formas de se expressar artisticamente, o que reforça a importância de oferecer uma diversidade de meios expressivos nas propostas artísticas.

Na questão seguinte, foi questionado se a prática artística, como desenhar ou pintar, ajuda os alunos a relaxar ou a sentirem-se mais calmos. As respostas foram unanimemente positivas: 100% dos 24 participantes responderam “sim”, evidenciando que todos reconheceram um impacto positivo da arte no seu bem-estar emocional e autorregulação. Este dado mostra de forma clara o potencial das atividades artísticas enquanto estratégias de gestão emocional e suporte ao equilíbrio interno dos alunos.

Na pergunta “*Gostavas de experimentar mais atividades de arte para explorar o que sentes?*”. Das 24 respostas obtidas, 21 alunos (87,5%) responderam “sim, muito”, enquanto 3 (12,5%) indicaram “sim, talvez”. A forte adesão à possibilidade de repetir ou ampliar as experiências artísticas com foco emocional mostra uma aceitação e valorização do modelo de intervenção, sugerindo que os alunos não só reconheceram os benefícios da prática, mas demonstram também motivação para continuar a explorar esta via.

Em seguida, perguntou-se se os alunos gostariam de realizar atividades artísticas com o objetivo específico de reconhecer melhor os seus sentimentos. Novamente, os

resultados foram muito positivos: 21 alunos (87,5%) responderam “sim” e 3 alunos (12,5%) disseram “talvez”, o que reforça a ideia de que a ligação entre arte e consciência emocional foi compreendida e valorizada pelos participantes.

Na sequência da pergunta anterior pediu-se aos participantes que justificassem a sua resposta. Foram obtidas 16 respostas, que permitiram realizar uma análise qualitativa através da categorização dos conteúdos expressos.

Categoria	Subcategoria	Nº	%
Autoconhecimento emocional	Desejo de compreender melhor os sentimentos (Indicador: “Sim, para conhecer melhor os meus sentimentos”, “Quero descobrir o meu principal sentimento”)	6	37,5%
	Dificuldade em identificar emoções (Indicador: “Às vezes não sei o que sinto”, “Sinto emoções no corpo, mas não as consigo identificar”)	3	18,75%
	Já tem algum autoconhecimento (Indicador: “Já conheço os meus sentimentos”, “Já conheço maior parte dos meus sentimentos”)	2	12,5%
Expressão emocional pela arte	Arte como meio para se compreender (Indicador: “Acho que se fizer atividades como as que fizemos consigo identificar melhor”, “Acho importante conseguirmos expressar o que sentimos sem falar”)	3	18,75%
Prazer e motivação pela arte	Interesse pelas atividades artísticas (Indicador: “Porque é muito fixe”, “É fixe”, “Porque gostei do último trabalho”)	2	12,5%

Tabela 7. Ponto 9.1 – Após implementação.

A maioria das respostas revelou um forte interesse no uso da arte como ferramenta para o autoconhecimento emocional. Dentro desta categoria, 37,5% dos participantes demonstraram um desejo explícito de compreender melhor os próprios sentimentos, com afirmações como “Sim, para conhecer melhor os meus sentimentos” ou “Quero descobrir o meu principal sentimento”. Por outro lado, 18,75% referiram dificuldade em identificar emoções, expressando frases como “Às vezes não sei o que sinto” ou “Sinto emoções no corpo, mas não as consigo identificar”, o que sugere que reconhecem a necessidade de apoio emocional e valorizam a arte como possível facilitadora desse processo.

Ainda dentro do autoconhecimento, 12,5% indicaram já conhecerem os próprios

sentimentos, mas mesmo assim revelaram abertura para continuar a explorar-se através de atividades artísticas, o que denota consciência emocional e vontade de aprofundar esse processo.

Por sua vez, 18,75% dos alunos destacaram a arte como um meio expressivo alternativo à linguagem verbal, referindo, por exemplo, que “acho importante conseguirmos expressar o que sentimos sem falar” ou que as atividades anteriores os ajudaram a identificar melhor o que sentiam. Estes dados sublinham a relevância da arte enquanto linguagem simbólica e acessível, capaz de facilitar a expressão emocional, sobretudo em contextos onde as palavras são insuficientes ou difíceis de aceder.

Finalmente, 12,5% das respostas enquadram-se na categoria do prazer e motivação pelas atividades artísticas, revelando entusiasmo e gosto pessoal pelas propostas implementadas, com frases como “Porque é muito fixe” ou “Porque gostei do último trabalho que fizemos sobre o nosso mundo interior”.

Em síntese, a maioria das justificações evidencia uma perceção clara do papel da arte no desenvolvimento emocional e pessoal, reforçando a pertinência da intervenção pedagógica baseada na expressão artística para fins de autoconhecimento, regulação emocional e bem-estar.

Categoria	Subcategoria	N.º	%
Regulação emocional e bem-estar	Alívio do stress / relaxamento (Indicador: “Fico mais calmo”, “Desenhar e pintar faz com que fique mais calma”, “Deixa-me mais relaxado”)	7	31,8%
	Apoio ao bem-estar emocional (Indicador: “A arte ajuda-me a distrair”, “Faz com que fique mais calma”, “A arte pode-me ajudar a melhorar os meus sentimentos”)	4	18,2%
Expressão emocional e identidade	Expressão de emoções sem verbalizar (Indicador: “Posso usar a arte para me expressar sem falar”, “Demonstrar o que eu sinto sem precisar falar”)	3	13,6%
	Exploração e expressão de preferências (Indicador: “Consigo escolher quais posso usar para me expressar”, “Expressar o que sinto através de cores, materiais e formas que gosto ou não gosto”)	1	4,5%
Desenvolvimento pessoal e cognitivo	Criatividade e técnicas artísticas (Indicador: “Ajuda-me a desenvolver técnicas de desenho e pintura”, “Acho que sou mais criativo por causa das aulas de EV e ET”)	2	9,1%
	Desenvolvimento de capacidades mentais	2	9,1%

	(Indicador: “Melhorar a minha capacidade de pensar”, “Desenvolvo a minha paciência”)		
Integração e suporte social	Apoio em situações de exclusão social (Indicador: “Sinto-me muito sozinha e com a arte eu consigo relaxar”, “Ajuda-me a sentir calma”)	2	9,1%
Utilidade prática e interdisciplinar	Transferência para outras disciplinas (Indicador: “Pode-me ajudar com trabalhos de outras disciplinas”)	1	4,5%

Tabela 8. Ponto 10 – Após implementação.

“Como consideram que a arte (como o desenho ou a pintura) pode ajudar no seu dia-a-dia ou na escola?”, na análise das 22 respostas obtidas a esta questão aberta, observa-se uma forte valorização da arte enquanto meio de regulação emocional e promoção do bem-estar. Esta categoria destacou-se como a mais expressiva, com 11 respostas (50%), distribuídas entre duas subcategorias: *alívio do stress / relaxamento e apoio ao bem-estar emocional*. Muitos alunos referem que o desenho e a pintura os ajudam a sentir-se mais calmos, menos stressados e mais tranquilos no seu dia a dia. Frases como “*fico mais calmo*”, “*desenhar e pintar faz com que fique mais calma*” ou “*a arte ajuda-me a distrair*” demonstram claramente o papel da atividade artística na autorregulação emocional.

Em segundo lugar, surge a categoria da expressão emocional e identidade, com 4 respostas (18,1%). Dentro desta, destacam-se os testemunhos que apontam a arte como uma forma de comunicação não verbal, nomeadamente para exprimir sentimentos e pensamentos que, de outro modo, poderiam ser difíceis de verbalizar. Expressões como “*posso usar a arte para me expressar sem falar*” e “*ajuda-me a demonstrar o que sinto, sem precisar falar*” refletem a importância atribuída à arte enquanto ferramenta de expressão autêntica, segura e não julgadora.

A dimensão do desenvolvimento pessoal e cognitivo está presente em 4 respostas (18,2%), com destaque para o desenvolvimento de técnicas artísticas, da criatividade, da paciência e da capacidade de pensar. Alunos referem, por exemplo, que “*a arte ajuda-me a desenvolver técnicas de desenho e pintura*” ou “*desenvolvo a minha paciência*”, sugerindo que as atividades artísticas não só estimulam o lado emocional, como também promovem capacidades cognitivas relevantes para o contexto escolar e pessoal.

A integração e suporte social, embora menos frequente, surge com 2 respostas

(9,1%), mas de grande significado. Um exemplo marcante é o de um aluno que partilha sentir-se excluído pelos colegas devido à sua aparência, e que vê na arte um refúgio e uma forma de encontrar paz e bem-estar emocional. Este testemunho evidencia o potencial inclusivo da arte, criando espaço para a autoaceitação e a superação de sentimentos de exclusão.

Por fim, a utilidade prática e interdisciplinar da arte é mencionada por 1 aluno (4,5%), que reconhece que o que aprende nas aulas de expressão visual pode ser aplicado noutras disciplinas. Esta referência sugere que a arte pode ter impacto transversal no desempenho escolar e não só no campo artístico.

No conjunto, estas respostas revelam que, para os alunos, a arte não é apenas uma atividade criativa ou recreativa, mas sim uma ferramenta poderosa de desenvolvimento pessoal, emocional e até académico. O seu impacto vai muito além da sala de aula, sendo percebido como algo transformador e profundamente significativo no quotidiano e nas vivências individuais.

Na questão “Sentes que tens facilidade em comunicar o que sentes aos outros?”, dos 24 alunos, apenas 8 (33,3%) responderam afirmativamente, enquanto 4 (16,7%) disseram que não têm essa facilidade e a maioria, 12 (50%), respondeu “às vezes”. Este resultado demonstra que metade dos alunos ainda sente alguma dificuldade ou insegurança em expressar o que sente, o que torna especialmente relevante a introdução de estratégias alternativas como a expressão artística.

Neste sentido, a pergunta seguinte — “Achas que as atividades artísticas podem ajudar-te a expressar melhor o que sentes?” — revelou uma perceção amplamente positiva: 20 alunos (83,3%) responderam “sim” e apenas 4 (16,7%) disseram “talvez”. Este resultado sugere que os alunos reconhecem o potencial da arte para funcionar como mediadora da expressão emocional, particularmente para aqueles que não se sentem confortáveis ou capazes de o fazer verbalmente.

Esta ideia é reforçada na resposta à pergunta “Tens curiosidade em fazer atividades de arte para explorar e expressar melhor o que sentes?”, em que 19 alunos (79,2%) demonstraram curiosidade ativa em aprofundar essa vertente da arte, enquanto 5 (20,8%) se mostraram incertos (“não sei”). Este dado sugere uma grande abertura para a continuação de propostas pedagógicas que articulem arte e autoconhecimento emocional.

Relativamente à percepção de si próprios enquanto pessoas criativas, metade dos alunos (12 alunos – 50%) consideraram-se muito criativos ou criativos, enquanto 11 (45,8%) se identificaram como moderadamente criativos, e apenas 1 aluno (4,2%) como pouco criativo. Estes números revelam uma autoestima criativa globalmente positiva, o que pode facilitar a adesão às práticas artísticas propostas e ao seu potencial terapêutico.

A questão “Se tivesses a oportunidade de aprender a expressar os teus sentimentos através da arte, achas que isso te poderia ajudar a sentir-te melhor?” obteve respostas fortemente favoráveis: 20 alunos (87%) afirmaram que sim, e 3 (13%) indicaram que talvez. Este dado reforça a ideia de que os alunos reconhecem, de forma clara, o impacto positivo da arte no seu equilíbrio emocional.

Por fim, na última questão, “Gostavas de saber mais sobre como a arte pode ajudar a compreender melhor os sentimentos e emoções?”, 22 alunos (91,7%) responderam afirmativamente e apenas 2 (8,3%) optaram por “talvez”. Este dado final consolida uma tendência observada ao longo de todo o questionário: existe entre os alunos uma grande motivação e interesse em aprofundar a relação entre arte, sentimentos e autoconhecimento.

Os dados recolhidos na segunda aplicação do questionário evidenciam, de forma clara, o impacto positivo da intervenção educativa baseada em práticas inspiradas na Arteterapia. Após a implementação das atividades artísticas, observou-se uma melhoria significativa na percepção que os alunos têm do seu bem-estar emocional, da sua autoestima e da sua capacidade de expressão pessoal.

A maioria dos participantes demonstrou um entusiasmo acrescido pela prática artística, tendo 75% afirmado gostar muito de desenhar, pintar ou criar, e todos reconhecido que estas atividades os ajudam a relaxar e a sentirem-se mais calmos. Estes resultados contrastam com os dados recolhidos antes da intervenção, sugerindo uma evolução positiva na forma como os alunos se relacionam com a arte e no modo como percebem o seu valor no quotidiano.

As respostas abertas revelaram que as experiências artísticas proporcionaram emoções predominantemente positivas, como alegria, tranquilidade e motivação, mas também ofereceram um espaço de liberdade e segurança para a expressão de sentimentos mais difíceis. A arte foi vivida como um meio de expressão genuína, não-

verbal, que facilitou a identificação, a compreensão e a comunicação de emoções. Para muitos alunos, tornou-se um canal de autoconhecimento, autorregulação emocional e até de superação de inseguranças.

A maioria dos alunos reconheceu o papel da arte como facilitadora da expressão emocional, sobretudo quando a comunicação verbal se revela difícil ou insuficiente. Além disso, mostraram grande abertura e interesse em continuar a explorar esta vertente da prática artística, o que reforça a validade do modelo pedagógico adotado. Também se registou um impacto positivo na perceção de si próprios enquanto criativos, o que contribui para o reforço da autoestima e da confiança pessoal.

Em suma, os resultados apontam para a relevância de integrar práticas artísticas com intencionalidade emocional no contexto escolar. Através da arte, os alunos encontram não só uma forma de expressão, mas também um recurso para o seu equilíbrio interior e desenvolvimento pessoal. Assim, a continuidade deste tipo de abordagens poderá representar um contributo significativo para uma educação mais inclusiva, emocionalmente consciente e promotora do bem-estar global das crianças.

3.4. Resultados das grelhas de observação

A análise dos dados obtidos através das grelhas de observação, complementada pelos apontamentos qualitativos recolhidos ao longo das aulas, permite compreender de forma alargada o impacto da implementação da unidade de trabalho inspirada na Arteterapia nas turmas do 5.º e 6.º anos. Os dados foram registados antes e durante a intervenção, tendo sido avaliados quatro domínios fundamentais: bem-estar emocional, autoestima, competências sociais e expressão emocional/artística.

No domínio do bem-estar emocional, os alunos do 5.º ano apresentavam já uma média elevada antes da intervenção (4,0), que aumentou ligeiramente para 4,47. Este resultado sugere que o grupo se encontrava emocionalmente equilibrado, tendo beneficiado de um ambiente ainda mais seguro e acolhedor ao longo da implementação. Por outro lado, no 6.º ano, a média inicial era bastante mais baixa (2,5), o que indicava maior fragilidade emocional. Após a intervenção, observou-se uma evolução significativa para 4,2, revelando que as estratégias aplicadas contribuíram para melhorar substancialmente o estado emocional dos alunos e fomentar um ambiente mais positivo

e recetivo à expressão de sentimentos.

A autoestima registou tendências distintas nos dois grupos. No 5.º ano, verificou-se uma ligeira descida (de 5,0 para 4,6), possivelmente relacionada com o facto de os alunos, ao serem desafiados de forma mais profunda, se tornarem mais conscientes das suas limitações e áreas a desenvolver. Esta descida pode, assim, refletir uma maior exigência consigo próprios, característica de um processo de maturação e autoconhecimento. No 6.º ano, a autoestima registou uma subida clara (de 3,83 para 4,6), o que demonstra um fortalecimento da confiança pessoal e um maior apreço pelo seu próprio percurso criativo e expressivo.

Relativamente às competências sociais, os resultados demonstram progressos em ambos os grupos. No 5.º ano, a média subiu de 4,0 para 4,53, enquanto no 6.º ano se verificou uma melhoria ainda mais significativa, de 3,0 para 4,73. Estes dados evidenciam uma maior colaboração, respeito e interação entre os alunos, confirmada pelos apontamentos realizados durante as aulas. Foi observado, por exemplo, que nas últimas sessões alguns alunos que já tinham terminado os seus trabalhos se disponibilizaram espontaneamente para ajudar colegas em atraso, demonstrando espírito de entreajuda, empatia e cooperação ativa – comportamentos que vão ao encontro dos objetivos educativos e sociais da proposta.

O domínio com maior evolução foi o da expressão emocional e artística. No 5.º ano, a média passou de 2,0 para 4,8; no 6.º ano, de 1,83 para 4,8. Estes resultados revelam que, no início, os alunos apresentavam resistência ou dificuldade em utilizar a arte como forma de expressão emocional. Contudo, ao longo das sessões, através de propostas como a dinâmica “Troca de sentimentos”, “Como desenho quando sinto...” e as rodas de conversa, os alunos foram convidados a explorar o seu mundo interior e a representá-lo de forma criativa e simbólica. Esta abertura à expressão resultou num envolvimento notável, como se comprova pelo facto de, em vários momentos, os alunos terem pedido para continuar as atividades durante o intervalo, demonstrando motivação, interesse e um forte vínculo afetivo com a tarefa.

A articulação entre os dados quantitativos e qualitativos permite concluir que a implementação da unidade de trabalho baseada na Arteterapia teve um impacto bastante positivo e abrangente. Os alunos não só desenvolveram competências ao nível artístico, como também registaram progressos significativos nas dimensões emocional,

social e pessoal. Esta abordagem revelou-se particularmente eficaz junto dos alunos com maiores dificuldades iniciais, como foi o caso da turma do 6.º ano, onde se verificaram mudanças mais acentuadas.

Em suma, esta experiência confirma que a integração de estratégias inspiradas na Arteterapia no contexto da disciplina de Educação Visual contribui para a criação de um ambiente pedagógico mais humano, inclusivo e expressivo. Promove-se, assim, o bem-estar emocional dos alunos, o fortalecimento das suas relações interpessoais e o desenvolvimento de uma expressão autêntica e significativa, essencial para a formação integral das crianças e jovens.

3.5. Resultados dos sociogramas

I. Turma 5º Ano

A análise sociométrica da turma do 5.º ano foi realizada com base na observação das interações em sala de aula, complementada por duas atividades que permitiram identificar preferências relacionais espontâneas: uma atividade em pares e uma dinâmica de grupo, na qual os alunos decidiram a quem passariam um objeto. Estas estratégias revelaram com clareza a estrutura social interna da turma, composta por treze alunos.

Antes da implementação da unidade de trabalho, observava-se uma divisão natural da turma em dois grupos predominantes, organizados maioritariamente por género. O grupo das alunas, constituído pelas alunas A, B, C, D, E, F e G, demonstrava uma forte coesão e estabilidade nas interações. Na atividade em pares, ficou evidente que algumas destas alunas partilham relações próximas, optando por se escolherem mutuamente. Apesar de haver alunas mais reservadas, todas participavam ativamente nas dinâmicas propostas, evidenciando segurança nas suas ligações e uma atitude cooperativa.

Por sua vez, o grupo dos alunos, formado pelos alunos H, I, J, K, L e M, apresentava também relações consistentes e afinidades bem definidas. Foram registadas escolhas mútuas e interações frequentes tanto nas atividades estruturadas como nas espontâneas, o que confirma a solidez destas ligações. Destaca-se, neste contexto, o papel do aluno L, cuja participação foi particularmente relevante. L interagiu

com naturalidade com os dois grupos, demonstrando flexibilidade, abertura e uma posição central na dinâmica relacional da turma. Esta postura conferiu-lhe o papel de elemento de ligação e facilitador social, sendo reconhecido pelos colegas como uma presença de confiança, independentemente do género.

A dinâmica da passagem do objeto revelou-se igualmente significativa. Todos os treze alunos participaram ativamente, o que demonstra não só o envolvimento geral da turma como também um respeito evidente pelas escolhas dos pares. Ainda que existam preferências, foi possível constatar um sentimento de pertença e reconhecimento coletivo que abrange todos os elementos do grupo.

Após a implementação da unidade de trabalho inspirada na Arteterapia, foi possível verificar mudanças positivas na organização relacional da turma. A separação por género, anteriormente mais marcada, começou a esbater-se. Alunos e alunas passaram a interagir com maior espontaneidade e naturalidade, criando-se novas oportunidades de diálogo e colaboração entre os dois grupos. Este alargamento das relações foi favorecido por propostas artísticas e reflexivas que criaram um espaço seguro e neutro, propício à expressão emocional e ao contacto com o outro. Através destas atividades, os alunos puderam conhecer-se para além dos seus grupos habituais, o que contribuiu para uma rede relacional mais integrada e equilibrada.

Em suma, a comparação entre os momentos anterior e posterior à implementação da unidade de trabalho revela uma evolução clara na coesão do grupo. As barreiras sociais associadas ao género foram atenuadas, surgiram novas ligações entre pares e reforçou-se o clima de inclusão e de respeito mútuo. O papel dos alunos integradores, como o aluno L, manteve-se essencial para promover essa abertura, agora potenciada por um contexto mais colaborativo e empático. Esta evolução sociométrica está em consonância com os dados obtidos nas grelhas de observação, confirmando o impacto positivo da abordagem da Arteterapia na dinâmica social da turma.

II. Turma 6º ano

A análise sociométrica da turma do 6.º ano foi realizada com base na observação direta das interações entre os alunos ao longo das aulas. A estrutura relacional da Turma apresenta algumas particularidades relevantes, sobretudo no que diz respeito a três alunas que se destacam pela sua posição periférica relativamente ao grupo.

As alunas 1, 2 e 3 não se integram plenamente na dinâmica coletiva da turma. A aluna 1 evidencia um maior distanciamento, sendo notório o seu afastamento das interações habituais com os colegas. Prefere, inclusive, passar tempo com alunos da turma do 5.º ano, o que indica uma dificuldade de pertença e de vinculação ao seu próprio grupo. As alunas 2 e 3, por sua vez, mantêm uma ligação muito próxima entre si, funcionando como um subgrupo fechado. Tendem a isolar-se do restante grupo, interagindo quase exclusivamente uma com a outra, o que limita a sua participação numa rede relacional mais alargada. Esta configuração cria uma divisão clara entre estas três alunas e o restante grupo da turma, que, apesar de coeso, mantém com elas uma certa distância.

No entanto, durante a última aula da implementação da unidade de trabalho, verificou-se um episódio particularmente significativo. A aluna 2, que se encontrava com dificuldades em terminar o seu trabalho dentro do tempo estipulado, recebeu ajuda espontânea de vários colegas do grupo maior, que, tendo já concluído as suas tarefas, se aproximaram para a apoiar. Este gesto, inesperado e genuíno, demonstrou um nível de empatia e solidariedade que até então não se manifestara de forma tão visível. Este momento pontual revelou o potencial da intervenção para abrir espaços de aproximação entre grupos e para sensibilizar os alunos para as necessidades dos colegas habitualmente mais isolados.

No que respeita ao restante grupo, este apresenta-se como tendencialmente coeso. Não se verifica uma divisão acentuada por género, ao contrário do observado na turma do 5.º ano. O grupo maior inclui a maioria dos alunos, com dois subgrupos identificáveis: um composto pelos alunos 4, 5, 6 e 7, e outro pelos alunos 8, 9, 10 e 11. Ambos os subgrupos mantêm relações estáveis, cooperam bem entre si e funcionam de forma integrada na dinâmica da turma. As interações entre estes dois núcleos decorrem com naturalidade, sem sinais de tensão ou exclusão, o que reforça a ideia de uma base relacional sólida.

Apesar desta estrutura relativamente estável, não foram registadas mudanças muito significativas nas interações informais ao longo da implementação da unidade de trabalho. Nas brincadeiras e momentos livres, as dinâmicas permaneceram semelhantes às observadas inicialmente. No entanto, o episódio de apoio à aluna 2 sugere uma abertura pontual, mas significativa, à inclusão e à empatia: um sinal de que, mesmo

quando as estruturas sociais aparentam rigidez, é possível gerar pequenas transformações através de estratégias pedagógicas centradas na escuta, na partilha e na expressão emocional.

Em síntese, a análise sociométrica da turma do 6.º ano revela um grupo maioritariamente unido, mas com três alunas em situação de maior afastamento relacional. A intervenção não provocou alterações estruturais evidentes, mas criou oportunidades para o desenvolvimento de atitudes mais sensíveis e cooperantes, demonstrando o potencial da Arteterapia para promover, ainda que de forma subtil, momentos de inclusão, reconhecimento e apoio mútuo.

4. Discussão / Conclusões

Após a análise e tratamento dos dados recolhidos a partir dos diferentes instrumentos utilizados nesta investigação, nomeadamente os questionários aplicados a alunos e professores, as grelhas de observação e os sociogramas, foi possível estabelecer uma relação direta entre os resultados obtidos e os objetivos inicialmente definidos para responder à problemática central deste trabalho de investigação; ***“De que forma a implementação de estratégias e metodologias inspiradas na Arteterapia, na disciplina de Educação Visual, podem contribuir para o bem-estar e saúde emocional de jovens entre os 9 e os 12 anos de idade?”***

Esta articulação permitiu compreender o impacto da implementação de práticas inspiradas na arteterapia no contexto da disciplina de Educação Visual, particularmente no que diz respeito ao bem-estar emocional, à autoestima, à autoexpressão e às habilidades sociais dos alunos. A prática reflexiva desenvolvida ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III, conforme evidenciado na Parte I, foi determinante para que estas atividades fossem conduzidas de forma intencional e adaptativa. A reflexão na ação de Schön (1983), a interação social significativa defendida por Vygotsky (1978) e o ciclo experiencial de Kolb (1984) forneceram suporte metodológico e pedagógico para planeamento, condução e adaptação das atividades.

Relativamente ao primeiro objetivo; ***compreender e analisar o impacto de práticas inspiradas na Arteterapia no bem-estar emocional, na autoestima e na autoexpressão dos alunos***, os dados revelam melhorias evidentes nestas três dimensões. Questionários e grelhas de observação indicam que os alunos se sentiram mais tranquilos, motivados e envolvidos, demonstrando maior concentração, curiosidade e interesse nas atividades propostas. Foi registado um aumento de comportamentos como expressão de sentimentos positivos, assunção de responsabilidade e orgulho pelas próprias criações. Estes resultados confirmam Philippini (1998), que defende que a criação simbólica permite aceder a conteúdos internos e reorganizar a estrutura psíquica, e Martins (2012), que ressalta a importância da relação triangular entre sujeito, criação e facilitador para a expressão emocional e o autoconhecimento.

A atividade de autorrepresentação simbólica, nomeadamente no projeto

“Mundo Interior”, e a experimentação livre de materiais, como carvão, pastel, tinta e objetos tridimensionais, mostraram-se particularmente eficazes, permitindo aos alunos explorar emoções e experiências de forma sensorial e autônoma. Tal prática está em consonância com Naumburg (1947), Stern (1974), Dewey (1916) e Kolb (1984), que enfatizam a importância de espaços criativos livres de imposições externas e de aprendizagem experiencial. Comentários espontâneos dos alunos, como “Consgo expressar os meus sentimentos por causa das cores e das formas”, reforçam a função comunicativa e terapêutica da arte, apoiando também a perspectiva de Malchiodi (2005, citada por Martins, 2012) sobre a expressão não verbal como via legítima de desenvolvimento emocional. A liberdade de escolha nos materiais e técnicas permitiu que os alunos se sentissem responsáveis pelas suas decisões criativas, promovendo autonomia, confiança e uma maior consciência das próprias emoções.

Quanto ao segundo objetivo; ***explorar e fomentar o desenvolvimento de habilidades sociais***, os dados obtidos indicam que houve alterações significativas na qualidade das interações entre os alunos. Inicialmente, foi possível identificar situações de isolamento social e de baixa colaboração. Com o decorrer da intervenção, observou-se um aumento da densidade relacional nos sociogramas, o que significa que os alunos estabeleceram mais ligações entre si e que houve maior equilíbrio na distribuição dessas relações. Esta mudança também se refletiu nas observações feitas em sala de aula, com registros de comportamentos como maior partilha de materiais, cooperação espontânea e escuta ativa durante os momentos de partilha.

Estes resultados confirmam a hipótese de que a criação artística, quando enquadrada num ambiente de segurança emocional, pode facilitar o desenvolvimento de competências sociais. McNiff (1992) já havia destacado a importância do corpo e da criatividade como mediadores da comunicação emocional e relacional. O ambiente de sala de aula tornou-se progressivamente mais acolhedor, com menos sinais de tensão entre os pares e mais momentos de interação positiva. Além disso, os momentos de partilha verbal após as atividades permitiram que os alunos escutassem e validassem os sentimentos uns dos outros, promovendo empatia e respeito mútuo.

Este crescimento das competências sociais encontra suporte também no trabalho de Goleman (1995), que defende que a inteligência emocional é essencial para o sucesso pessoal e académico, sendo desenvolvida através do reconhecimento e gestão

das emoções próprias e alheias. Piaget (1977) acrescenta que as dimensões afetiva e cognitiva são indissociáveis, o que justifica a integração da dimensão emocional no currículo escolar. A intervenção desenvolvida permitiu observar como a expressão artística pode ser simultaneamente um processo individual e coletivo, em que o sujeito se revê nas produções dos outros e, ao mesmo tempo, contribui para o bem comum do grupo.

O terceiro objetivo da investigação consistiu em ***compreender a percepção que os professores de Educação Visual têm sobre a Arteterapia***. Os resultados do questionário aplicado a 114 docentes revelam que há uma aceitação significativa do valor desta abordagem. A esmagadora maioria considera que práticas inspiradas na Arteterapia podem contribuir significativamente para o bem-estar emocional dos alunos. Contudo, os dados também apontam para um déficit de formação específica, sendo poucos os que afirmam sentir-se preparados para implementar estas estratégias. Isto sugere que, apesar do reconhecimento do valor da Arteterapia, a sua integração efetiva na prática pedagógica ainda enfrenta obstáculos concretos.

Esta constatação vai ao encontro daquilo que Ciornai (2004) e Martins (2012) alertam: a prática arteterapêutica exige mais do que a aplicação pontual de técnicas artísticas. Requer uma compreensão sólida dos fundamentos simbólicos, emocionais e relacionais do processo criativo. Os comentários abertos dos professores indicam um interesse claro em aprender mais sobre este campo, mas também receio quanto à possibilidade de distorcer os princípios da Arteterapia ao tentar aplicá-la sem a devida preparação.

Estes dados apontam para a importância de repensar o papel da Educação Visual como espaço de intervenção emocional. Martins (2020) alerta que a arte, quando instrumentalizada apenas para alcançar resultados educativos, perde a sua essência estética, crítica e subjetiva. Por isso, a proposta aqui defendida é que se promova uma prática pedagógica que reconheça na arte o seu valor intrínseco e transformador, sem a reduzir a um simples recurso técnico ou comportamental. Adorno (1970) também sublinhava o risco de mercantilização da arte e da sua subordinação a finalidades utilitárias, advertência que permanece atual no contexto educativo.

Em síntese, os três objetivos delineados foram concretizados de forma coerente e sustentada. Verificou-se um impacto positivo na saúde emocional, na autoestima e na

expressão criativa dos alunos, bem como na qualidade das interações sociais em contexto escolar. Os professores demonstraram abertura para integrar práticas arteterapêuticas, mas também apontaram para a necessidade de apoio e reflexão sobre os limites dessa aplicação. Estes dados confirmam que a Arteterapia, mesmo em contexto não clínico, pode ser uma estratégia relevante para tornar a escola um espaço mais sensível às emoções, mais inclusivo nas relações e mais significativo no processo de aprendizagem.

Em termos pedagógicos, a disciplina de Educação Visual revelou-se um espaço privilegiado para promover o bem-estar emocional e o desenvolvimento socioafetivo, integrando conteúdos curriculares com práticas expressivas, sensoriais e reflexivas. A experiência adquirida nas PES evidencia que a eficácia destas intervenções depende de planeamento intencional, flexibilidade em sala, envolvimento sensorial dos alunos e aplicação de metodologias ativas e autorreflexivas, consolidando a aprendizagem experiencial como elemento central (Schön, 1983; Kolb, 1984; Dewey, 1916; Eisner, 2002). O acompanhamento sistemático do progresso, aliado a momentos de *feedback*, autoavaliação e discussão coletiva, permitiu observar mudanças graduais e sustentáveis na expressão emocional, na autoestima e nas relações interpessoais.

Conclui-se, assim, que é possível promover competências socioafetivas e bem-estar emocional por meio da expressão artística, desde que esta seja conduzida com intencionalidade pedagógica, sensibilidade ética e fidelidade aos princípios da arteterapia. A continuidade deste trabalho poderá passar pela expansão a outros contextos educativos, diversificação das estratégias criativas e desenvolvimento de projetos colaborativos entre docentes e profissionais de saúde mental, reforçando a integração interdisciplinar entre arte, educação e psicologia.

Importa salientar que os resultados refletem a realidade específica das turmas participantes, sendo necessária cautela na generalização. Ainda assim, a implementação de estratégias inspiradas na arteterapia permitiu observar alunos mais disponíveis emocionalmente, atentos a si próprios e aos colegas, num espaço onde a expressão livre era valorizada e a arte acolheu fragilidades, fortalecendo laços e promovendo a saúde emocional. A reflexão contínua, a experimentação sensorial, a avaliação formativa e o diálogo pedagógico mostraram-se fundamentais para consolidar estas transformações, evidenciando a coerência entre formação docente, prática pedagógica e resultados

obtidos, e sublinhando a importância de uma Educação Visual que articula conhecimento técnico, criatividade, afetividade e bem-estar emocional.

Por fim, a implementação de estratégias inspiradas na arteterapia permitiu criar um ambiente onde os alunos se sentiram ouvidos, acolhidos e emocionalmente disponíveis. A arte tornou-se um meio de expressão, de autoconhecimento e de reforço de relações, confirmando que é possível educar para o bem-estar e para a saúde emocional através da criação artística.

5. Galeria de Imagens



Figura 13. "Roda de Conversa"



Figura 14. Interpretação de obras



Figura 15. "Como desenho quando..."



Figura 16. Esboço do "Mundo Interior"



Figura 17. Esboço do "Mundo Interior"



Figura 18. Esboço do "Mundo Interior"

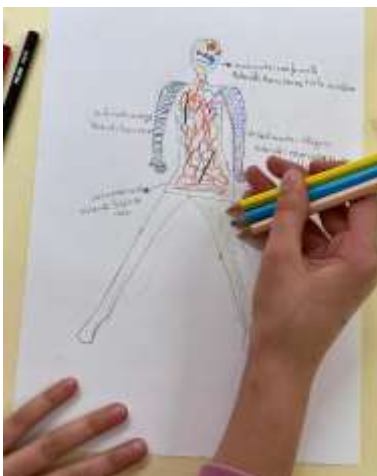


Figura 19. Esboço do "Mundo Interior"



Figura 20. Contorno de silhueta



Figura 21. Processo "Mundo Interior"



Figura 22. Processo "Mundo Interior"



Figura 23. Processo "Mundo Interior"

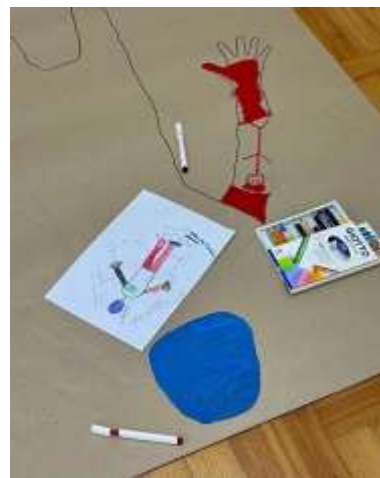


Figura 24. Processo "Mundo Interior"



Figura 25. Processo "Mundo Interior"



Figura 26. Processo "Mundo Interior"



Figura 27. Processo "Mundo Interior"



Figura 28. Processo "Mundo Interior"



Figura 29. Corte de silhueta



Figura 30. Painel "Mundo Interior"



Figura 31. Painel "Mundo Interior"

6. Referências Bibliográficas

- Abbenante, S., Calore, T., Gomes, V. A., Pereira, R. C. L., Garcia, I. R., Olivieri, S., & Pedone, A. *Investigação sobre Arteterapia*.
- Adorno, T. W. (1970). *A estética e a teoria da arte*. Suhrkamp.
- Agrupamento de Escolas de Viseu Norte. (2024). *Projeto Educativo 2021-2024*. AEVN.
- Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia. (2022). *Projeto Educativo 2022-2026*. AGEVC.
- Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia. (2024a). *Plano Anual de Atividades 2024-2025*. AGEVC.
- Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia. (2024b). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia*. AGEVC.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the implications for schools? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1484-4>
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Andrade, L. Q. (2000). *Terapias Expressivas*. Vetor.
- Antunes, C. (2012). *Trabalhando a alfabetização emocional com qualidade*. 1ª ed. Editora Paulus.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*. Addison-Wesley.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. J. Wiley.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Johnson, J. C. (2018). *Analyzing Social Networks* (2ª ed.). SAGE Publications.

- Cardoso, A., & Rego, B. (2017). *Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação ação e o estudo de caso. Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carmo, V. F. (2023). *Pedagogia das emoções: A influência do emocional na aprendizagem e nas relações*. In C. Bottega, D. S. Karpowicz, M. G. de Oliveira, & N. R. Zardin (Orgs.), *Desigualdade e Educação* (pp. 15-32). Publicação independente.
- Cassou, M. (1995). *Life, paint, and passion: Reclaiming the magic of spontaneous expression*. TarcherPerigee.
- Ciornai, S. (1995). *Arte-terapia: o resgate da criatividade na vida*. In M. M. M. J Carvalho (Org.), *A arte cura? Recursos artísticos em psicoterapia*. Editorial Psy II.
- Ciornai, S. (2004). *Arteterapia gestáltica*. In S. Ciornai (org), *Percursos em Arteterapia*. Summus.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas* (2.ª ed.). Livraria Almedina.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4ª ed.). SAGE Publications.
- de Vaus, D. A. (2014). *Survey in Social Research* (6th ed.). Routledge.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- dos Santos, C. S. P. D. (2014). *A transição escolar do 1º para o 2º ciclo: Implicações a nível do rendimento académico* (Master's thesis, Universidade da Madeira, Portugal).
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.

- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6ª ed.). SAGE Publications.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas. [\(41\) O processo de investigação - FORTIN](#)
- Freeman, L. C. (2004). *The Development of Social Network Analysis: A Study in the Sociology of Science*. Empirical Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gaeta, I. (2024). *Arteterapia: um novo campo de conhecimento*. Vetor Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta.
- Goleman, D. (1995) *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Editora Objetiva.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed.). Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Jung, C. G. (1964). *Man and his symbols*. Doubleday.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. Schocken Books.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Editorial Graó.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes* (No. 140). *Archives of Psychology*.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. Macmillan.
- Malchiodi, C. (2015). *Art therapy: A handbook*. Guilford Press.

- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.
- Marôco, J. (2018). *Análise estatística com utilização do SPSS* (7ª ed.). ReportNumber.
- Martins, C. S. (2020). *Por uma crítica às artes na educação*. Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS), Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto.
- Martins, D. D. C. (2012). *Arte-Terapia e as potencialidades simbólicas e criativas dos mediadores artísticos* (Doctoral dissertation).
- Martins, M., Graça, M., Lopes, M., & Melo, A. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- McNiff, S. (1992). *Art as medicine: Creating a therapy of the imagination*. Shambhala.
- Minayo, M. C. S. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Educação Visual – 2.º ciclo*. DGE.
- Moreno, J. L. (1953). *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Beacon House.
- Naumburg, M. (1947). *Studies of the "free" expression of behavior problem children and adolescents*. Nervous and Mental Disease Monographs.
- Naumburg, M. (1966). *Art therapy: An introduction to the use of art as a therapeutic technique*. Grune & Stratton.
- Nelsen, J. (2006). *Positive discipline: The classic guide to helping children develop self-discipline, responsibility, cooperation, and problem-solving skills*. Ballantine Books.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Niza, S. (2012). *A expressão criativa e a arteterapia: Uma abordagem humanista*. Tinta da China Edições.
- Ostrower, F. (2018). *Criatividade e processos de criação*. Editora Vozes.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Philippini, A. (1998). *Mas o que é mesmo Arteterapia*. Revista Imagens da Transformação, 5, 4-9.

- Piaget, J. (1977). *Psicologia da Inteligência*. Zahar.
- Porcher, L. (1982). *Educação Artística: luxo ou necessidade?* Summus.
- Read, H. (1943). *Education through art*. Faber & Faber.
- Rubin, J. A. (2009). *Approaches to art therapy: Theory and technique* (2nd ed.). Guilford Press.
- Santos, J. (2007). *Ensinaram-me a ler o mundo à minha volta*. Assírio & Alvim.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Research Methods for Business Students* (7th ed.). Pearson.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Scott, J. (2017). *Social Network Analysis* (4ª ed.). SAGE Publications.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative Research* (4ª ed.). SAGE Publications.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Stern, A. (1974). *A expressão*. Livraria Civilização - Editora.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for qualitative data analysis. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Vygotski, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waller, D. (1984). *A consideration of the similarities and differences between art teaching and Art Therapy*. In T. Dalley (ed.), *Art as therapy* (pp. 1-14). Routledge.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge University Press.

Anexos

Os documentos anexados nesta secção incluem autorizações, instrumentos de recolha de dados, planificações, materiais didáticos e outros recursos pertinentes ao desenvolvimento do projeto de investigação.

ANEXO A

Pedidos de Autorização

Da Direcção-Geral da Educação (DGE), da direcção da escola e dos encarregados de
educação



Exmo. Senhor Diretor
do Agrupamento de Escolas Vouzela e Campia

Assunto: Pedido de autorização para a implementação do projeto de investigação em sala de aula nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica das turmas

O meu nome é Erica Oliveira Bizarro aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu. No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, estou a desenvolver um projeto de investigação intitulado “**Inspirada na Arteterapia - uma estratégia para o bem-estar emocional em Educação Visual**”, sob a orientação da Prof.ª Doutora Mara Maravilha.

Desta forma, venho, por este meio, solicitar a V. Ex.ª a autorização para a implementação de instrumentos de recolha de dados nas aulas de Educação Visual das turmas , no sentido de dar seguimento à investigação proposta.

Os instrumentos de recolha de dados que se pretendem utilizar são os seguintes:

- **Questionários:** dirigidos aos alunos e professores, com o objetivo de avaliar a perceção sobre o bem-estar emocional, a autoestima e a autoexpressão dos alunos, assim como a opinião dos professores sobre o impacto da Arteterapia.
- **Observação participante:** o acompanhamento e registo das interações e comportamentos dos alunos em sala de aula, com especial atenção ao seu bem-estar emocional e à sua capacidade de expressão.

- **Sociogramas:** análise das relações interpessoais dos alunos, de forma a identificar as dinâmicas sociais no grupo-turma antes e após a implementação das estratégias inspiradas na Arteterapia.

É importante salientar que todos os instrumentos de recolha de dados serão utilizados exclusivamente no contexto desta investigação, de forma anónima e confidencial, assegurando o respeito pelo direito à privacidade e proteção de dados de todos os participantes.

Além disso, será solicitado o consentimento informado aos Encarregados de Educação dos alunos participantes, garantindo a sua concordância com a participação dos seus educandos na investigação.

Acredito que este projeto trará benefícios significativos para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, contribuindo para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade dispensada.

Peço deferimento,

Erica Bizarro



Viseu, 10 de Janeiro de 2025

Exmo. Sr. Dr.

_____, __ de _____ de 2025



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

Assunto: Pedido de autorização para participação do seu educando(a) no Trabalho de Investigação de Mestrado.

O meu nome é Erica Oliveira Bizarro aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu. No âmbito deste curso, estou a desenvolver um projeto de investigação intitulado "Inspirada na Arteterapia - uma estratégia para o bem-estar emocional em Educação Visual", sob a orientação da Prof.^a Doutora Mara Maravilha.

Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a V. Ex.^a a autorização para a participação do/a seu/sua educando/a neste trabalho de investigação, o qual será realizado nas aulas de Educação Visual. Para a recolha de dados, serão utilizados os seguintes instrumentos e métodos:

- **Questionários:** aplicados aos alunos para recolher informações sobre o seu bem-estar emocional, autoestima e capacidade de autoexpressão.
- **Observação participante:** acompanhamento e registo de comportamentos e interações dos alunos durante as atividades, de forma a compreender o impacto das estratégias aplicadas.
- **Sociogramas:** análise das relações sociais entre os alunos para identificar as dinâmicas de grupo antes e após a implementação das metodologias propostas.

A participação do/a seu/sua educando/a é voluntária, anónima e confidencial, sendo garantido o direito de desistir a qualquer momento sem qualquer prejuízo para o/a aluno/a. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para a investigação em curso e apenas o/a investigador/a e as orientadoras terão acesso a eles.

No caso de serem recolhidos registos fotográficos, estes terão como única finalidade apoiar a análise dos dados. Em nenhuma situação será divulgada a imagem do rosto dos alunos, garantindo a proteção da identidade e da privacidade de todos os participantes. Após o tratamento dos dados, todos os registos fotográficos serão eliminados de forma segura.

A sua colaboração é de extrema importância para a realização deste projeto, que visa contribuir para o bem-estar emocional e social dos alunos em contexto escolar.

Para formalizar a sua autorização, solicitamos que preencha e assine o termo de consentimento que segue em anexo.

Eu, encarregado de educação do(a) aluno(a) _____ do ano/turma _____ nº _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), a sua participação no estudo acima mencionado.

Assinatura Encarregado de Educação

Viseu, __ de _____ de 2025

Erica Bizarro

Viseu, __ de _____ de 2025

Autorização da Direcção-Geral da Educação (DGE):

O projeto foi aprovado e o número de registo é 1700700001.

<https://mime.dgeec.mec.pt/InqueritoConsultar.aspx?id=18352>

ANEXO B

Instrumentos de Recolha de Dados

Grelha de observação, questionário direcionado a alunos, questionário direcionado a professores e grelha para construção de sociograma.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS Nº ___ Data _____ Turma ___

Objetivo: Analisar o impacto das práticas inspiradas na Arteterapia no bem-estar emocional, na autoestima e nas competências sociais dos alunos.

Critérios de Observação	Indicadores Comportamentais	Escala de Frequência (1 - Nunca, 2 - Raramente, 3 - Algumas vezes, 4 - Frequentemente, 5 - Sempre)	Notas/Comentários
Bem-estar emocional	Expressam sentimentos de alegria ou satisfação durante as atividades.		
	Demonstram redução de sinais de ansiedade ou stress.		
	Mostram conforto em partilhar ideias ou criações.		
Autoestima	Assumem responsabilidades nas tarefas artísticas.		
	Demonstram orgulho pelas suas criações.		
	Aceitam feedback de forma positiva.		
Competências sociais	Colaboram com os colegas durante as atividades.		
	Demonstram empatia ou apoio aos pares.		
	Comunicam eficazmente com o grupo (verbal ou não verbal).		
Capacidade de expressão	Utilizam diferentes materiais ou técnicas para explorar emoções.		
	Criam representações visuais que refletem sentimentos ou histórias pessoais.		
	Expõem o seu trabalho com confiança perante o grupo.		

Comentários gerais:

GRELHA DE CONSTRUÇÃO DE SOCIOGRAMAS Data _____ Turma ____

Objetivo: Coletar dados sobre as relações sociais entre os alunos, identificando conexões, preferências, rejeições e padrões de interação, para construção de sociogramas antes e depois de uma intervenção.

Aluno Observado	Aluno(s) Parceiro	Tipo de Relação	Interação (Positiva ou Negativa)	Frequência (Baixa, Média, Alta)	Contexto

Comentários gerais:

Questionário direcionado a alunos:

Educação Visual e Bem-Estar Emocional

Este questionário faz parte de um estudo de investigação integrado no Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu.

As respostas serão tratadas de forma confidencial e anónima, sendo utilizadas exclusivamente para fins de análise no contexto desta investigação.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração, participação e contributo valioso para este estudo.

* Indica uma pergunta obrigatória

Declaro ter sido informado(a) sobre o objetivo e a metodologia da pesquisa, estando ciente de que a minha participação não envolve qualquer tipo de risco e que tenho o direito de interromper a colaboração a qualquer momento, sem qualquer consequência para mim. Reconheço igualmente que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins de investigação. Após tomar conhecimento destas condições, aceito participar de forma voluntária no estudo e autorizo a utilização dos dados fornecidos. *

Marque todas que se aplicam.

Concordo

Parte I - Caracterização Sociodemográfica

1 - Qual a sua idade?

Marcar apenas uma oval.

10 anos

11 anos

12 anos

13 anos

2 - Qual o seu sexo?

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

3 - Em que ano de escolaridade está?

Marcar apenas uma oval.

5º ano

6º ano

Parte II - Educação Visual e Bem-Estar Emocional

Instruções: Assinala a resposta que melhor reflete a tua opinião para cada questão.

4 - Gostas de participar em atividades artísticas (como desenhar, pintar ou criar objetos)?

Marcar apenas uma oval.

Sim, gosto muito

Gosto moderadamente

Gosto pouco

Não gosto

5 - Quando participas em atividades artísticas, como te sentes geralmente?

6 - Achas que consegues expressar as tuas emoções através da arte (por exemplo, desenhando ou pintando o que sentes)?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

6.1 - Explica porquê:

7 - Sentes que fazer arte (como desenhar ou pintar) te ajuda a relaxar ou a sentir-te mais calmo/a?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei

8 - Gostavas de experimentar mais atividades de arte para explorar o que sentes?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, muito
- Sim, talvez
- Não tenho interesse

9 - Gostarias de fazer atividades de arte que ajudem a conhecer melhor os teus sentimentos?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

9.1 - Justifica a tua resposta:

10 - Como achas que a arte (desenho, pintura, etc.) pode ajudar-te no dia a dia ou na escola?

11 - Sentes que tens facilidade em comunicar o que sentes aos outros?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Às vezes

12 - Achas que as atividades artísticas podem ajudar-te a expressar melhor o que sentes?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

13 - Tens curiosidade em fazer atividades de arte para explorar e expressar melhor o que sentes?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, tenho curiosidade
- Não tenho curiosidade
- Não sei

14 - Como te vês enquanto pessoa criativa?

Marcar apenas uma oval.

- Muito criativo/a
- Moderadamente criativo/a
- Pouco criativo/a
- Não me considero criativo/a

15 - Se tivesses a oportunidade de aprender a expressar os teus sentimentos através da arte, achas que isso te poderia ajudar a sentires-te melhor?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, acho que me ajudaria
- Talvez ajudasse
- Não acredito que ajudasse

16 - Gostavas de saber mais sobre como a arte pode ajudar a compreender melhor os sentimentos e emoções?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Talvez

Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Questionário direcionado a professores:

Percepções e Impacto de Estratégias Inspiradas na Arteterapia em Educação Visual

Este questionário faz parte de um estudo de investigação integrado no Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu.

As respostas serão tratadas de forma confidencial e anónima, sendo utilizadas exclusivamente para fins de análise no contexto desta investigação.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração, participação e contributo valioso para este estudo.

*Indica uma pergunta obrigatória

Declaro ter sido informado(a) sobre o objetivo e a metodologia da pesquisa, estando ciente de que a minha participação não envolve qualquer tipo de risco e que tenho o direito de interromper a colaboração a qualquer momento, sem qualquer consequência para mim. Reconheço igualmente que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins de investigação. Após tomar conhecimento destas condições, aceito participar de forma voluntária no estudo e autorizo a utilização dos dados fornecidos. *

Marque todas que se aplicam.

Concordo

Parte I - Caracterização Sociodemográfica

1 - Quais são as suas habilitações?

Marcar apenas uma oval.

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

Outro: _____

2 - Qual a sua idade?

Marcar apenas uma oval.

- Entre 23 e 35
- Entre 36 e 45
- Entre 46 e 55
- Entre 56 e 65
- Mais de 65

3 - Qual o seu tempo de serviço?

Marcar apenas uma oval.

- Entre 1 a 10 anos
- Entre 11 a 20 anos
- Entre 21 a 30 anos
- Entre 31 a 40 anos
- Mais de 41

4 - Qual o seu sexo?

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

5 - Indique o grupo de docência a que pertence.

6 - Quais são os níveis de ensino que leciona?

Marcar apenas uma oval.

2º Ciclo

3º Ciclo

Parte II - Percepções e impacto de estratégias inspiradas na Arteterapia em Educação Visual

7 - Tenho um bom conhecimento prévio sobre Arteterapia.

Se a sua opção for a 5, não será necessário responder às restantes questões.

Agradecemos a sua disponibilidade, participação e o seu contributo para a realização deste estudo.

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Não concordo nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

8 - Acredito que estratégias inspiradas na Arteterapia podem contribuir significativamente para o bem-estar emocional dos alunos.

Marcar apenas uma oval.

Concordo totalmente

Concordo

Não concordo nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

9 - Considero eficaz o uso de atividades inspiradas na Arteterapia para melhorar a expressão emocional dos alunos.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

10 - Estratégias inspiradas na Arteterapia ajudam a reduzir o stress e a ansiedade entre os alunos.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

11 - Estratégias inspiradas na Arteterapia promovem uma melhor autoimagem e autoestima entre os alunos.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

12 - O conhecimento sobre estratégias de Arteterapia é importante para que os professores possam apoiar melhor o desenvolvimento emocional dos alunos.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

13 - Sinto-me preparado/a para implementar atividades inspiradas na Arteterapia nas minhas aulas de Educação Visual.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

14 - Estratégias inspiradas na Arteterapia podem melhorar a comunicação e as relações sociais entre os alunos.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

15 - As estratégias inspiradas na Arteterapia ajudam a desenvolver a criatividade e expressão artística dos alunos.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não discordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

16 - Acredito que o uso de estratégias inspiradas na Arteterapia nas aulas de Educação Visual contribui para um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

17 - Acredito que estratégias inspiradas na Arteterapia são uma abordagem eficaz para abordar as necessidades emocionais dos alunos.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

18 - Gostaria de receber formação específica em Arteterapia para aplicar nas minhas aulas.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

19 - Vejo as estratégias inspiradas na Arteterapia como uma ferramenta importante para a educação integral dos alunos.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO C

Planificações e justificações

Apresentação da Unidade de Trabalho com fundamentação das escolhas pedagógicas,
acompanhada das planificações detalhadas das aulas.

Escola: Escola Básica Integrada de Campia - Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia	Disciplina: E.V.	Ano: Turma:
Data início:		Período: 3º
Professora Supervisora: Ana Souto e Melo	Professora Cooperante: Ana Luísa Baptista	
Professores Estagiários: Erica Bizarro, Beatriz Lopes e João Pinto		
Título da Unidade: "Mundo interior"		

Aprendizagens Essenciais – Educação Visual	
Domínio Organizador	
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras), utilizando um vocabulário específico e adequado; - Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (estilos e movimentos artísticos); - Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos; - 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 com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos; - Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos; - Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos; - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.

<p>EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO</p>	<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); - Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; - Recorrer a vários processos de registo de ideias, de planeamento 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.
--	--

<p>Descritores PASEO:</p>	<p>A – Linguagens e Textos; B – Informação e Comunicação; C – Raciocínio e Resolução de Problemas; D – Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; E – Relacionamento Interpessoal; F – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; G – Bem-Estar, Saúde e Ambiente; H – Sensibilidade Estética e Artística; I – Saber Científico, Técnico e Tecnológico; J – Consciência e Domínio do Corpo.</p>
----------------------------------	---

<p>Estratégias, Metodologias (MRP), Atividades:</p>	<p>Situação: Os alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, na transição da infância para a adolescência, enfrentam desafios emocionais e muitas vezes não possuem ferramentas eficazes para expressar os seus sentimentos.</p> <p>O contacto com a arte e as expressões artísticas pode ser um meio para ajudá-los a compreender e externalizar as suas emoções de maneira saudável e criativa. A disciplina de Educação Visual poderá ser um espaço seguro para esta exploração artística e emocional.</p> <p>Problema: Como podemos, em Educação Visual, utilizar a arte para expressar e compreender melhor as nossas emoções?</p>
--	---

	<p>Solução Problema: Criação de uma composição visual representando o seu mundo interior.</p> <p>Investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de obras de Van Gogh, Kandinsky e Egon Schiele para perceber como a cor, a forma e a textura transmitem emoções; - Experimentação com materiais riscadores e de pintura (carvão, lápis de cor, marcadores, canetas, tinta, aguarela, pastel de óleo, pastel seco, ...) em diferentes materiais de suportes para explorar a representação emocional. <p>Projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre os materiais e técnicas que melhor transmitem o que sentimos; - Seleção dos materiais e técnicas que cada um considera mais adequados para a sua criação. <p>Realização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção das obras individuais, aplicando as ideias e técnicas escolhidas; - Expressão das emoções com atenção à relação entre forma, cor e textura; - Refinamento Conclusão das obras, com foco na precisão das emoções expressas. <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redação de um pequeno texto sobre a experiência e reflexão sobre como a arte ajudou a expressar emoções; - Apresentação das obras à turma, explicando as escolhas feitas e as emoções representadas; - Discussão sobre o impacto emocional do projeto.
--	---

Recursos Materiais:	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro e giz; - Diapositivos; - Computador; - Projetor; - Bola; - Diferentes tipos de papéis (papel, cartolina, papel de aguarela); - Revistas; - Tesouras; - Cola de bastão; - Guache; - Canetas; - Marcadores; - Tinta; - Lápis de cor; - Carvão; - Lápis de Grafite; - Aguarela; - Pastel de óleo; - Pastel seco; - Impressões de obras de Van Gogh, Kandinsky, e Egon Schiele; - Recipientes; - Pincéis. - Papéis variados; - Papel cenário; - Pote/saco de pano; - Recurso didático "Pote das Questões" (questões introdutórias); - Recurso didático: alvo e <i>post its</i> de diferentes cores.
Avaliação:	Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de observação; - Produto final.

Observações:	Esta implementação insere-se no trabalho de investigação; “Inspirada na Arteterapia – uma estratégia para o bem-estar emocional em Educação Visual”, como forma de recolha de dados e será realizada após a entrega dos primeiros questionários aos alunos.
---------------------	---

Justificação da Implementação da Unidade de Trabalho "Mundo interior" como Estratégia Inspirada na Arteterapia

A unidade de trabalho "Mundo interior" foi concebida como uma estratégia pedagógica inspirada na Arteterapia, de forma a proporcionar aos alunos um espaço e ambiente seguro para a expressão e compreensão das suas emoções através da arte na disciplina de Educação Visual. Segundo Kramer (1971), a Arteterapia permite que a criação artística funcione como um meio de comunicação e processamento emocional, possibilitando a externalização de sentimentos de forma não verbal e promovendo o bem-estar psicológico.

Neste sentido, a escolha desta abordagem baseia-se na ideia de que a arte pode ser um canal poderoso para a regulação emocional e o autoconhecimento. Lowenfeld e Brittain (1987) salientam que o desenvolvimento artístico infantil está diretamente relacionado com a expressão emocional e cognitiva, sendo essencial para a construção da identidade e do pensamento criativo. Neste contexto, a exploração de obras de artistas como Van Gogh, Kandinsky e Egon Schiele, conhecidos pela intensidade emocional da sua arte, permitirá aos alunos compreender como elementos visuais como a cor, a forma e a textura podem representar diferentes estados emocionais.

Assim, a estrutura desta unidade de trabalho, foi pensada e desenhada de forma a incluir momentos de experimentação com diferentes materiais, planeamento, criação e reflexão, refletindo, assim, os princípios da Arteterapia descritos por Naumburg (1966), que defende a arte como um processo terapêutico natural, onde o indivíduo transforma os seus sentimentos internos em imagens visuais. Além disso, procura-se dar ênfase ao trabalho colaborativo e à análise das obras criadas por todos os elementos da turma, criando momentos de discussão e favorecendo, assim, o desenvolvimento da empatia e da comunicação interpessoal. Tal como Malchiodi (2012), procura-se sublinhar o papel das práticas artísticas na construção de relações mais saudáveis, evidenciando a importância da arte na promoção do bem-estar social e emocional.

Por fim, a implementação desta estratégia não só pretende contribuir para o desenvolvimento das competências artísticas e expressivas dos alunos, como também promover o seu bem-estar emocional e social. Esta abordagem está alinhada com as aprendizagens essenciais da disciplina de Educação Visual e com as dimensões do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nomeadamente a sensibilidade estética e artística, o pensamento crítico e criativo e o relacionamento interpessoal.

Justificação da escolha dos Artista para a Implementação da Unidade de Trabalho

A escolha dos artistas Van Gogh, Kandinsky e Egon Schiele para esta intervenção baseia-se na forma única como cada um expressou emoções através da arte, utilizando cores, formas e texturas para comunicar estados internos complexos. A análise das suas obras permitirá aos alunos compreender as possibilidades expressivas da arte e desenvolver as suas próprias representações simbólicas.

Vincent Van Gogh é amplamente reconhecido pelo uso expressivo da cor e das pinceladas vigorosas para transmitir emoções intensas. Nas suas obras, como "Noite Estrelada" e "Os Girassóis", Van Gogh emprega tonalidades vibrantes e contrastantes para evocar sentimentos de solidão, angústia ou esperança. A observação destes elementos ajudará os alunos a compreender como a escolha de cores e a gestualidade da pincelada podem influenciar a comunicação emocional na arte.

Wassily Kandinsky, por sua vez, explorou a relação entre cores, formas e música, desenvolvendo uma abordagem abstrata para expressar estados emocionais. A partir da sua teoria sobre a sinestesia, Kandinsky acreditava que cada cor e forma possuía uma vibração emocional específica. Os seus trabalhos, como "Composição VII" e "Círculos Concêntricos", fornecem uma base para que os alunos experimentem a relação subjetiva entre elementos visuais e sentimentos, estimulando a criatividade e a expressão pessoal.

Egon Schiele destacou-se pela representação intensa do corpo humano, explorando a vulnerabilidade emocional através de linhas expressivas e composições dramáticas. Os seus retratos e autorretratos revelam um profundo mergulho no mundo interior, expondo sentimentos de angústia, desejo e introspeção. O estudo da sua obra permitirá aos alunos compreender como a linha e a expressão corporal podem ser utilizadas para comunicar estados emocionais profundos, incentivando a liberdade expressiva na representação de si próprios.

A investigação destes artistas está alinhada com o pensamento de Edith Kramer (1971), que enfatiza o potencial da arte para externalizar sentimentos inconscientes, permitindo que os alunos identifiquem e expressem as suas emoções de maneira autêntica. Além disso, o contacto com diferentes estilos artísticos e técnicas visuais amplia o repertório dos participantes, incentivando a experimentação e a construção de uma linguagem visual própria.

Desta forma, a seleção de Van Gogh, Kandinsky e Egon Schiele não apenas proporciona referências visuais e técnicas significativas, mas também contribui para o processo de autoconhecimento e expressão emocional dos alunos dentro da abordagem da arteterapia.

Referências

- Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. Schocken Books.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8ª ed.). Macmillan.
- Malchiodi, C. A. (2012). *The handbook of art therapy* (2ª ed.). The Guilford Press.
- Naumburg, M. (1966). *Dynamically oriented art therapy: Its principles and practice*. Grune & Stratton.

Escola: Escola Básica Integrada de Campia - Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia	Disciplina: E.V.	Ano Turma
Data:	Nº aula: 1 e 2	Período: 3º
Unidade: "Mundo Interior"		
Professora Supervisora: Ana Souto e Melo		Professora Cooperante: Ana Luísa Baptista
Professores Estagiários: Erica Bizarro, Beatriz Lopes e João Pinto		
Professor Estagiário Responsável: Erica Bizarro		
Sumário: - Introdução à Unidade de Trabalho "Mundo interior", com uma breve explicação sobre a importância de expressar sentimentos através da arte. - Exploração de obras de artistas como Van Gogh e Kandinsky, seguida de uma dinâmica prática para representar emoções através de diferentes materiais artísticos.		

Aprendizagens Essenciais – Educação Visual	
Domínio Organizador	
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras), utilizando um vocabulário específico e adequado; - Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (estilos e movimentos artísticos); - Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos; - Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.

INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos; - Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos. - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; - Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística.

Descritores PASEO:	<p>A – Linguagens e Textos; B – Informação e Comunicação; C – Raciocínio e Resolução de Problemas; E – Relacionamento Interpessoal; F – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; G – Bem-Estar, Saúde e Ambiente; I – Saber Científico, Técnico e Tecnológico; J – Consciência e Domínio do Corpo.</p>
---------------------------	---

Estratégias, Metodologias (MRP), Atividades:	<p>Situação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução à Unidade de Trabalho "Mundo Interior" com uma rápida explanação do professor sobre a importância de expressar as emoções através da arte; - Roda de conversa – Cada aluno compartilha um momento emocional que já vivenciou. O objetivo é criar um ambiente de partilha, confiança e reflexão. <p>Problema:</p> <p>Pergunta central: <i>Como podemos utilizar a arte para expressar e compreender melhor as nossas emoções? Como as técnicas e os materiais nos podem ajudar a expressar e representar emoções visualmente?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma dinâmica "Troca de sentimentos".
---	--

	<p>Investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de obras de Van Gogh, Kandinsky e Egon Schiele, como ponto de partida para a exploração da emoção na arte; - Visualização e interpretação das obras com atenção aos elementos formais que contribuem para a expressão do sentimento. Uso da cor, da linha, da forma e do ritmo como ferramentas visuais capazes de transmitir tensão, serenidade, angústia, entusiasmo, etc.; - Discussão orientada sobre as múltiplas leituras possíveis de cada obra. Valorização da subjetividade da percepção e reconhecimento da diversidade de interpretações que a arte pode despertar em diferentes observadores; - Experimentação de materiais (giz, pastel de óleo, pastel seco, tinta, lápis de cor, aguarela...). Os alunos testam como as texturas e cores podem ser usadas para representar diferentes emoções - realização da atividade: "Como desenho quando sinto...".
--	--

<p>Recursos Materiais:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro e giz; - Computador; - Imagens de obras de arte de Van Gogh, Kandinsky e Egon Schiele; - Bola; - Diferentes tipos de papeis (papel, cartolina, papel de aguarela); - Aguarela; - Pastel de óleo; - Pastel seco; - Canetas; - Marcadores; - Tinta; - Lápis de cor; - Carvão;
-------------------------------------	--

	- Recipientes; - Pinceis.
Avaliação:	<p>Instrumentos de Avaliação: Grelha de observação;</p> <p><u>Parâmetros de Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participação na Roda de Conversa: desempenho, interação; ● Envolvimento na Dinâmica "Troca de Sentimentos": criatividade, expressão; ● Interpretação das Obras de Arte: observação, análise; ● Experimentação de Materiais Artísticos: exploração, habilidade técnica; ● Pontualidade e Organização; ● Comportamento; ● Atitude Colaborativa.

Observações:	<ul style="list-style-type: none"> ● A dinâmica "Troca de Sentimentos": <ol style="list-style-type: none"> 1. Representação Corporal de Emoções: Cada aluno recebe um pedaço de papel com uma emoção escrita (por exemplo, "Alegria"). Sem saberem, todos recebem a mesma palavra. Devem representar essa emoção com o corpo, como se fosse um jogo de mímica. No final, os alunos tentam adivinhar qual emoção foi representada pelos colegas. 2. Mímica com Emoções Sorteadas: Cada aluno escreve uma emoção num pedaço de papel. Os papéis são dobrados e colocados numa caixa, que é agitada. Cada aluno tira um papel e, como na fase anterior, deve representar a emoção através de mímica. 3. Representação em Parceria: Os alunos formam pares e, juntos, devem representar novas emoções retiradas da caixa. Têm de colaborar para expressar as emoções de forma criativa. 4. Reflexão: O professor pode promover uma reflexão sobre como as pessoas percebem e expressam as emoções de formas diferentes. <ul style="list-style-type: none"> ● Atividade: "Como desenho quando sinto...": <ol style="list-style-type: none"> 1. O professor diz uma emoção (ex.: "Como é que desenhavas quando estás feliz?").
---------------------	---

	<ol style="list-style-type: none">2. Os alunos têm 1 minuto para desenhar algo que represente essa emoção, usando formas, cores e imagens que expressem o que sentem.3. O professor repete o processo com diferentes emoções, como "Como é que desenha quando estás triste?", "Quando estás com raiva?", etc.4. Os alunos devem criar o desenho rapidamente, sem se preocupar em ser perfeito, apenas expressando a emoção de forma criativa.5. Depois de todos terminarem os desenhos, cada aluno pode partilhar o seu trabalho com os colegas e explicar as escolhas de cores e formas. <p>Link das imagens das imagens de obras de arte de Van Gogh, Kandinsky e Egon Schiele:</p> <p>https://www.canva.com/design/DAGmPABWs0c/uGGHnsiN0SyLpI-CFOnLHw/edit?utm_content=DAGmPABWs0c&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton</p>
--	--

Escola: Escola Básica Integrada de Campia - Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia	Disciplina: E.V.	Ano Turma
Data:	Nº aula: 3 e 4	Período: 3º
Unidade: "Mundo interior"		
Professor Supervisor: Ana Melo		Professor Cooperante: Ana Luísa Batista
Professores Estagiários: Erica Bizarro, Beatriz Lopes e João Pinto		
Professor Estagiário Responsável: Erica Bizarro		
Sumário: - Reflexão individual e em grupo sobre como diferentes materiais e técnicas podem ser usados para expressar emoções. - Elaboração de um esboço orientador do projeto. - Início da criação do trabalho artístico individual.		

Aprendizagens Essenciais – Educação Visual	
Domínio Organizador	
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos; - 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 com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos; - Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos; - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão); - Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; - Recorrer a vários processos de registo de ideias, de planeamento de trabalho individual, em grupo e em rede;
Descritores PASEO:	A – Linguagens e Textos; B – Informação e Comunicação; C – Raciocínio e Resolução de Problemas; D – Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; E – Relacionamento Interpessoal; F – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; G – Bem-Estar, Saúde e Ambiente; H – Sensibilidade Estética e Artística; I – Saber Científico, Técnico e Tecnológico; J – Consciência e Domínio do Corpo;
Estratégias, Metodologias (MRP), Atividades:	<p>Projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão individual e em grupo sobre como diferentes materiais e técnicas podem ser usados para expressar emoções (os alunos são convidados a pensar sobre quais materiais - como lápis de cor, tintas guache, tintas acrílicas, papéis vários, entre outros - e técnicas - pintura, colagem, desenho, aquarela, entre outros - sentem que melhor transmitem sentimentos como alegria, tristeza, raiva, calma, etc); - Seleção dos materiais e técnicas que acreditam ser mais adequadas para a sua criação; - Elaboração de um esboço orientador do projeto. <p>Realização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Início da criação do trabalho artístico individual: <ul style="list-style-type: none"> ● Criação da Silhueta (cada aluno deitar-se-á sobre uma folha de papel de cenário, um pouco maior que o seu

	<p>corpo. Um colega irá contornar suavemente a sua silhueta no papel, criando uma forma corporal que servirá como espaço para a próxima etapa do projeto);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação da representação visual do seu mundo interior - emoções (utilizando os materiais e técnicas previamente selecionados, cada aluno irá personalizar a sua silhueta, criando uma representação visual do seu interior).
--	---

<p>Recursos Materiais:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Pastel de óleo; - Pastel seco; - Revistas; - Tesouras; - Cola de bastão; - Guache; - Aguarela; - Canetas; - Marcadores; - Tinta; - Lápis de cor; - Carvão; - Lápis de Grafite; - Recipientes; - Papéis variados; - Papel cenário; - Pincéis.
<p>Avaliação:</p>	<p>Instrumento de Avaliação: Grelha de observação;</p> <p><u>Parâmetros de Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Justificação da escolha dos materiais e técnicas; • Participação nas discussões em grupo e contribuição de ideias; • Aplicação eficaz das técnicas artísticas escolhidas; • Proatividade e autonomia na realização do trabalho;

	<ul style="list-style-type: none">• Comportamento;• Pontualidade e Organização. <p>Instrumento de Avaliação: Esboços;</p> <p><u>Parâmetros de Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Expressividade visual;• Esforço e empenho;• Intencionalidade;• Composição visual;• Criatividade e originalidade.
--	---

Observações:	
---------------------	--

Escola: Escola Básica Integrada de Campia - Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia	Disciplina: E.V.	Ano Turma
Data:	Nº aula: 5 e 6	Período: 3º
Unidade: "Mundo interior"		
Professor Supervisor: Ana Melo		Professor Cooperante: Ana Luísa Batista
Professores Estagiários: Erica Bizarro, Beatriz Lopes e João Pinto		
Professor Estagiário Responsável: Erica Bizarro		
Sumário: - Continuação da criação dos trabalhos artísticos, aplicando as técnicas escolhidas.		

Aprendizagens Essenciais – Educação Visual	
Domínio Organizador	
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	- Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos.
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	- Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos; - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	- Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; - Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos.

Descritores PASEO:	B – Informação e Comunicação; C – Raciocínio e Resolução de Problemas; D – Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;
---------------------------	--

	<p>E – Relacionamento Interpessoal; F – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; G – Bem-Estar, Saúde e Ambiente; H – Sensibilidade Estética e Artística; I – Saber Científico, Técnico e Tecnológico; J – Consciência e Domínio do Corpo.</p>
<p>Estratégias, Metodologias (MRP), Atividades:</p>	<p>Realização:</p> <p>- Continuação da criação da representação visual do seu mundo interior - emoções (utilizando os materiais, técnicas previamente selecionadas e o esboço orientador do projeto).</p>
<p>Recursos Materiais:</p>	<p>- Computador; - Pastel de óleo; - Pastel seco; - Cola de bastão; - Revistas; - Tesoura; - Guache; - Canetas; - Marcadores; - Tinta; - Lápis de cor; - Carvão; - Lápis de Grafite; - Aguarela; - Recipientes; - Pincéis.</p>
<p>Avaliação:</p>	<p>Instrumento de Avaliação: Grelha de observação;</p> <p><u>Parâmetros de Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Refinamento e finalização da obra; ● Troca de <i>feedback</i> entre colegas; ● Apresentação e explicação da obra; ● Participação no <i>feedback</i> da turma; ● Comportamento;

	<ul style="list-style-type: none">• Pontualidade e Organização.
--	---

Observações:	
---------------------	--

Escola: Escola Básica Integrada de Campia - Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia	Disciplina: E.V.	Ano Turma
Data:	Nº aula: 7 e 8	Período: 3º
Unidade: "Mundo interior"		
Professor Supervisor: Ana Melo		Professor Cooperante: Ana Luísa Batista
Professores Estagiários: Erica Bizarro, Beatriz Lopes e João Pinto		
Professor Estagiário Responsável: Erica Bizarro		
Sumário: - Continuação dos trabalhos artísticos, aplicando as técnicas escolhidas. - Redação sobre a experiência e reflexão sobre como a arte ajudou a expressar emoções.		

Aprendizagens Essenciais – Educação Visual	
Domínio Organizador	
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	- Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos.
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	- Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos; - Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos; - Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos; - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	- Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; - Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística;

	<p>- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos;</p> <p>- Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas.</p>
Descritores PASEO:	<p>A – Linguagens e Textos; B – Informação e Comunicação; C – Raciocínio e Resolução de Problemas; D – Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; E – Relacionamento Interpessoal; F – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; G – Bem-Estar, Saúde e Ambiente; H – Sensibilidade Estética e Artística; I – Saber Científico, Técnico e Tecnológico; J – Consciência e Domínio do Corpo.</p>
Estratégias, Metodologias (MRP), Atividades:	<p>Realização:</p> <p>- Continuação da criação da representação visual do seu mundo interior - emoções (utilizando os materiais e técnicas previamente selecionados, cada aluno irá personalizar a sua silhueta, criando uma representação visual do seu interior).</p> <p>Avaliação:</p> <p>- Redação sobre a experiência e reflexão sobre como a arte ajudou a expressar emoções (os alunos serão convidados a escrever um texto sobre o processo artístico que realizaram, o foco será compreender como as escolhas de materiais, cores, formas e técnicas podem traduzir sentimentos).</p>
Recursos Materiais:	<p>- Computador; - Pastel de óleo; - Pastel seco; - Cola de bastão; - Revistas; - Tesoura; - Guache;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Canetas; - Marcadores; - Tinta; - Lápis de cor; - Carvão; - Lápis de Grafite; - Aguarela; - Recipientes; - Pincéis.
Avaliação:	<p>Instrumento de Avaliação: Grelha de observação;</p> <p><u>Parâmetros de Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica; • Troca de <i>feedback</i> entre colegas; • Apresentação e explicação da obra; • Participação no <i>feedback</i> da turma; • Comportamento; • Pontualidade e Organização.
Observações:	

Escola: Escola Básica Integrada de Campia - Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia	Disciplina: E.V.	Ano Turma
Data:	Nº aula: 9 e 10	Período: 3º
Unidade: "Mundo interior"		
Professor Supervisor: Ana Souto Melo		Professor Cooperante: Ana Luísa Batista
Professores Estagiários: Erica Bizarro, Beatriz Lopes e João Pinto		
Professor Estagiário Responsável: João Pinto		
<p>Sumário: Finalização dos trabalhos artísticos, aplicando as técnicas escolhidas. Exposição (na escola) e apresentação das obras à turma. Discussão sobre o impacto emocional do projeto. Auto e Heteroavaliação referente ao 3.º Período</p>		

Aprendizagens Essenciais – Educação Visual	
Domínio Organizador	
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	- Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos.
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos; - Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos; - Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos; - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	- Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística; - 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:	<p>A – Linguagens e Textos; B – Informação e Comunicação; C – Raciocínio e Resolução de Problemas; D – Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; E – Relacionamento Interpessoal; F – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; G – Bem-Estar, Saúde e Ambiente; H – Sensibilidade Estética e Artística; I – Saber Científico, Técnico e Tecnológico; J – Consciência e Domínio do Corpo.</p>
Estratégias, Metodologias (MRP), Atividades:	<p>Realização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refinamento e finalização das obras, garantindo que representam com precisão o seu mundo interior (emoções, sentimentos, gostos, entre outros): recorte das silhuetas.* <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição (na escola) e apresentação das obras à turma; - Discussão sobre o impacto emocional do projeto (os alunos serão convidados a refletir como o processo artístico afetou as suas emoções e como a experiência de ver as obras dos colegas gerou diferentes reações emocionais através da dinâmica do "Pote das questões"). - Auto e Heteroavaliação do 3.º Período: Diálogo com os alunos e realização da dinâmica "Alvo da Avaliação".
Recursos Materiais:	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Pastel de óleo; - Pastel seco;

	<ul style="list-style-type: none"> - Revistas; - Tesoura; - Guache; - Canetas; - Marcadores; - Tinta; - Lápis de cor; - Carvão; - Lápis de Grafite; - Aguarela; - Recipientes; - Pincéis. - Fita cola. - Pote/saco de pano; - Recurso didático "Pote das Questões" (questões introdutórias); - Recurso didático: alvo e <i>post its</i> de diferentes cores;
<p>Avaliação:</p>	<p>Instrumento de Avaliação: Grelha de observação;</p> <p><u>Parâmetros de Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Refinamento e finalização da obra; ● Troca de <i>feedback</i> entre colegas; ● Apresentação e explicação da obra; ● Participação no <i>feedback</i> da turma; ● Comportamento; ● Pontualidade e Organização. <p>Instrumentos de Avaliação: Resultado final,</p> <p><u>Parâmetros de Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expressão Emocional; ● Adequação dos Materiais e Técnicas; ● Composição e Organização Visual; ● Acabamento; ● Criatividade e Originalidade; ● Impacto Visual e Estético;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Pequeno texto sobre a experiência e reflexão sobre como a arte ajudou a expressar emoções.
--	--

<p>Observações:</p>	<p>* O recorte das silhuetas, apesar de não se encontrar planeado na UT, vai ser realizado de modo a se expor os trabalhos realizados pelos alunos na escola.</p> <p>** Antes de se proceder à avaliação da UT, será realizada novamente a dinâmica "Troca de Sentimentos", permitindo comparar as mudanças nas interações e nas preferências de trabalho dos alunos antes e depois da implementação das atividades. Através desta reedição, será possível observar alterações nas relações sociais, no envolvimento emocional e nas dinâmicas de grupo, complementando a análise do sociograma.</p> <p>- Dinâmica "Pote das Questões" (os alunos irão tirar de um "pote" questões introdutórias acerca da UT e depois terão que desenvolver uma conversa em turma): https://www.canva.com/design/DAGpOgbs6Vc/t3NNSyDVWmV8cgHK5dTDxw/edit?utm_content=DAGpOgbs6Vc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton</p> <p>- Alvo da avaliação: Material: Um alvo em papel com círculos concêntricos (centro = ótimo; exterior = fraco): https://www.canva.com/design/DAGpOxbadh0/KZcA7hcXi7ociQMQcfYelw/edit?utm_content=DAGpOxbadh0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton</p> <p>* Os alunos colam autocolantes ou marcam com canetas onde se posicionam em diferentes critérios (ex: criatividade, esforço, trabalho em grupo, cumprimento de prazos)</p>
----------------------------	--

ANEXO D

Materiais Didáticos

Recursos desenvolvidos para enriquecer as minhas aulas.



Vincent van Gogh, Girassóis, 1888.
Óleo sobre tela, 92,1 × 73 cm, National
Gallery, Londres.



**Vincent van Gogh, Autorretrato com
a Orelha Cortada, 1889.**
Óleo sobre tela, 60 × 49 cm, The
Courtauld Gallery, Londres.



Wassily Kandinsky, *Círculos em um Círculo*, 1923.

Óleo sobre tela, 98 x 95 cm,
Philadelphia Museum of Art.



Wassily Kandinsky, *Improvisação 31*, 1913.

Óleo sobre tela, 140,7 x 119,7 cm,
National Gallery of Art, Washington.



Wassily Kandinsky, *Improvisação 28*, 1912.

Óleo sobre tela, 111,4 x 162,1 cm, Solomon R. Guggenheim Museum,

Nova Iorque.



Wassily Kandinsky, *Estudo de Cores*, 1913.

Aquarela, guache e lápis de cera sobre papel, 23,8 x 31,4 cm,
Lenbachhaus, Munique.



Wassily Kandinsky, *Composição VIII*, 1923.

Óleo sobre tela, 140 x 201 cm, Solomon R. Guggenheim Museum, Nova Iorque.



Egon Schiele, Campo de Flores, 1910.

Aquarela sobre papel, 32 x 48 cm,
Museu Albertina, Viena.



**Egon Schiele, O Quarto de Leopold
Czihaczek na Schlossgasse, 1907.**

Óleo sobre tela, 80 x 60 cm, Museu
Leopold, Viena.



Egon Schiele, Amantes (Autorretrato com Wally), 1914.

Óleo sobre tela, 119,5 x 39,5 cm, Museu Leopold, Viena.



Egon Schiele, Mãe e Filho, 1912.

Óleo sobre tela, 100 x 100 cm, Museu Leopold, Viena.



Vincent van Gogh, A Noite Estrelada, 1889.

Óleo sobre tela, 73,7 x 92,1 cm, Museu de Arte Moderna (MoMA), Nova Iorque.



Vincent van Gogh, Campo de Trigo com Ciprestes, 1889.
Óleo sobre tela, 73,2 x 93,4 cm, The Metropolitan Museum of Art, Nova Iorque.



Vincent van Gogh, O Quarto em Arles, 1888.

Óleo sobre tela, 72 x 90 cm, Van Gogh Museum, Amsterdão.

DINÂMICA "POTE DAS QUESTÕES" - 5º E 6º E.V. - AUTOAVALIAÇÃO U.T. "MUNDO INTERIOR"



UMA DIFICULDADE
QUE ENCONTREI
FOI...



UM MOMENTO EM
QUE ME SENTI
INSPIRADO(A) FOI...



A PARTE QUE MAIS
GOSTEI DE CRIAR
FOI...



SE PUDESSE MUDAR
ALGO NO MEU
TRABALHO, SERIA...



ALGO NOVO QUE
APRENDI SOBRE MIM
PRÓPRIO(A) FOI...



SENTI QUE O MEU
TRABALHO
EXPRESSA...



A EMOÇÃO
PRINCIPAL QUE SENTI
DURANTE A CRIAÇÃO
FOI...



PARA MIM, O
PROCESSO CRIATIVO
FOI...



O PROCESSO
AJUDOU-ME A
COMPREENDER...



SENTI QUE A MINHA
CRIATIVIDADE...



ACHEI INTERESSANTE
PERCEBER QUE...



ALGO QUE FARIA DE
MANEIRA DIFERENTE
DA PRÓXIMA VEZ
SERIA...



SENTI-ME MAIS
CONFIANTE
QUANDO...



UM DETALHE DO MEU
TRABALHO DE QUE
ME ORGULHO É...



O MAIOR DESAFIO
DESTE PROJETO FOI...



SE PUDESSE
DESCREVER A MINHA
OBRA NUMA
PALAVRA, SERIA...



O MATERIAL QUE
MAIS GOSTEI DE
TRABALHAR FOI...



UM MATERIAL QUE
FOI UM DESAFIO
PARA MIM FOI...



GOSTAVA DE TER
EXPERIMENTADO
OUTROS MATERIAIS,
COMO...



SE PUDESSE DAR UM
NOME À MINHA
OBRA, SERIA...



AO EXPERIMENTAR
DIFERENTES
MATERIAIS, PERCEBI
QUE...



O MEU TRABALHO
FINAL FICOU
DIFERENTE DO QUE
TINHA IMAGINADO
PORQUE...



AS CORES NO MEU
TRABALHO AJUDAM
A TRANSMITIR...



AO VER O MEU
TRABALHO
FINALIZADO, SINTO...