



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

**Além das Palavras – um estudo sobre a
imagem como elemento auxiliar em
alunos com dislexia em Educação Visual.**

Maria Cidália Espanhol Graça Parra

Prof. Doutora Paula Rodrigues



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Além das Palavras – um estudo sobre a imagem como elemento auxiliar em alunos com dislexia em Educação Visual.

Maria Cidália Espanhol Graça Parra

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Paula Rodrigues

“As artes celebram múltiplas perspectivas e mostram que existem muitas maneiras de ver e interpretar o mundo”

Eisner, E. (2002).

Declaração de Integridade do trabalho



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Haría Lidalia Espanhol Graça Parra, n.º 11739 do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico,
declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 21/11/2025

O aluno, Haría Lidalia Parra

Agradecimentos

Um trabalho de investigação requer a colaboração de várias pessoas. Por esse motivo, quero agradecer, desde já, a todas as pessoas que, de alguma forma, permitiram a realização deste trabalho, através da sua orientação e apoio incondicional.

Assim, começo por agradecer às minhas orientadoras de estágio, Professora Doutora Ana Souto e Melo, Professora Doutora Paula Rodrigues e o Professor Doutor José Pereira, que me acompanharam ao longo do percurso prático de formação profissional e que estiveram sempre disponíveis para esclarecer as minhas dúvidas e inseguranças.

Às instituições e agrupamentos de escola que me acolheram para a realização dos estágios e, em particular, aos professores cooperantes, Professora Isabel e Professor Joaquim Marques, pela ajuda e apoio, assim como pela partilha dos seus conhecimentos e experiências.

Agradeço também a todos os professores com quem tive a oportunidade de aprender ao longo deste mestrado, assim como aos meus colegas pelo percurso que fizemos juntos, particularmente às minhas colegas de estágio, Isabel Coelho e a Madalena Arantes. Finalmente, um agradecimento especial a minha orientadora do trabalho de investigação, Professora Doutora Paula Rodrigues, por todos os conselhos, apoio, incentivo e conhecimento partilhado, mas também pela disponibilidade demonstrada mesmo quando assoberbada de trabalho.

A todos os meus sinceros agradecimentos!

Resumo

O presente relatório final de estágio encontra-se dividido em duas partes: a prática de ensino supervisionada e trabalho de investigação. O estudo apresentado centra-se no papel da imagem como ferramenta auxiliar no apoio a alunos com dislexia no contexto da disciplina de Educação Visual.

O principal objetivo foi compreender de que forma os alunos com dislexia pensam e percebem o mundo à sua volta, bem como investigar se a utilização de imagens nas atividades de aprendizagem poderia facilitar a compreensão, aumentar as taxas de sucesso e reduzir sentimentos de frustração.

O enquadramento teórico aborda o conceito de dislexia, os fatores que influenciam o desempenho académico e o impacto que esta condição pode ter na autoestima dos alunos. A investigação insere-se, assim, no âmbito de uma abordagem de educação inclusiva, ao procurar estratégias que promovam a equidade no acesso à aprendizagem e respeitem as necessidades específicas de cada aluno.

Do ponto de vista metodológico, foi seguida uma abordagem exploratória de métodos mistos, combinando dados quantitativos e qualitativos. A recolha de dados foi realizada por meio de questionários, de fichas de trabalho e de fichas diagnósticos, bem como de registos fotográficos e de anotações efetuadas ao longo das aulas em grelhas de observação.

Os resultados sugerem que a utilização de imagens nas fichas de trabalho foi percecionada pelos alunos com dislexia como um recurso útil, tendo contribuído de forma positiva para a sua experiência de aprendizagem. Em particular, observou-se uma melhoria na compreensão das tarefas propostas, um aumento da motivação e uma redução da frustração durante as atividades propostas.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Dislexia. Imagem.

Abstract:

The present final internship report is divided into two parts: the supervised teaching practice and the research work. The study presented focuses on the role of the image as an auxiliary tool to support students with dyslexia in the context of the Visual Education subject.

The main objective was to understand how students with dyslexia think and perceive the world around them, as well as to investigate whether the use of images in learning activities could facilitate comprehension, increase success rates, and reduce feelings of frustration.

The theoretical framework addresses the concept of dyslexia, the factors that influence academic performance, and the impact that this condition can have on students' self-esteem. The research is thus part of an inclusive education approach, seeking strategies that promote equity in access to learning and respect the specific needs of each student.

From a methodological point of view, an exploratory mixed-methods approach was followed, combining quantitative and qualitative data. Data collection was carried out through questionnaires, worksheets, and diagnostic tests, as well as photographic records and annotations made throughout the lessons in observation grids.

The results suggest that the use of images in the worksheets was perceived by students with dyslexia as a useful resource, having contributed positively to their learning experience. In particular, an improvement in the comprehension of the proposed tasks, an increase in motivation, and a reduction in frustration during the activities were observed.

Keywords: *Inclusive Education. Dyslexia. Image.*

Índice

Introdução	1
Parte I - Apreciação crítica sobre as práticas em contexto	2
Introdução	3
I. Análise das Práticas Observadas e Concretizadas	4
I.1.1 Prática de Ensino Supervisionada I (PES I).....	4
I.1.2. Prática de Ensino Supervisionada II (PES II).....	6
I.1.3. Prática de Ensino Supervisionada III (PES III).....	8
I.2 Apreciação Crítica das Competências Profissionais Desenvolvidas nas Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica	10
Parte II - Trabalho de investigação	12
Introdução	13
II.1- Revisão de Literatura	14
II.1.1- Definição e características da dislexia	14
II.1.2. História do Transtorno de Dislexia	17
II.1.3 Apoio da escola	19
II.1.4. Imagem	20
II.1.4.1 Elementos da Imagem Visual	20
II.1.4.2. Efeitos da Imagem na Comunicação	22
II.1.4.3. Imagem como Auxílio na Aprendizagem.....	25
II.1.5- A Arte como Ferramenta Pedagógica para Alunos com Dislexia	26
II.1.5.3. Necessidade da Comunicação Visual na Inclusão.....	29
II.1.5.4. Realidade Escolar do Dislético	30
III. Metodologia.....	32
III.1 Participantes do estudo	33
III.1.2 Instrumentos de Recolha de Dados e a sua Implementação	34
III.2 Apresentação e Análise de Dados.....	39
III.2.1 Ficha Diagnóstico	39

Ficha diagnóstico da turma do 5.º ano.....	39
Fichas diagnóstico da turma do 6.º ano.....	48
III.2.2 Atividade 1.....	58
III.2.3 Atividade 2.....	61
III.2.4 Questionários.....	64
Turma 5.º ano.....	64
Turma 6.º ano.....	67
III.3. Discussão dos Resultados.....	72
Conclusão.....	74
Referências.....	75
Anexos.....	81
Anexo 1 – Dossier Detalhado da PES I (disponível em suporte digital).....	82
Anexo 2 – Dossier Detalhado da PES II (disponível em suporte digital).....	83
Anexo 3 – Dossier Detalhado da PES III (disponível em suporte digital).....	84
Anexo 4 - Pedido de Autorização diretor.....	85
Anexo 5 - Pedido de Autorização Encarregado de Educação.....	86
Anexo 6- Planificação de Unidade.....	87
Anexo 7 -Exemplo de Uma Ficha 1 sem imagem.....	94
Anexo 8 - Exemplo de Uma Ficha 2 Com imagem imagens.....	96
Anexo 9-Proposta de Questionário.....	99
Anexo 10 – Exemplo de Cartas da Atividade 1.....	101
Anexo 11 – Base para o Exercício 1.....	105
Anexo 12 – Excertos do Texto.....	106
Anexo 13 – Exemplo de Cartas da Ilustração Final.....	107
Anexo 14 – Diário de Bordo.....	110
Anexo 15 – Grelha de Análise de Aula para as Fichas.....	119
Anexo 16 – Exemplo de Grelha de Avaliação de UT.....	120
Anexo 17 -Tabela de Análise de Dados (5º ficha sem imagem).....	122

Anexo 18 -Tabela de Analise de Dados (5º ficha com imagem).....	123
Anexo 19 – Tabelas de Classificação do Desenho	124
Anexo 20 – Tabelas de Analise de Dados (6º ficha com imagem)	125
Anexo 21 – Tabelas de Analise de Dados (6º ficha sem imagem)	126

Índice de imagens

Figura 1 - Sistemas cerebrais para a leitura adaptado do livro “entendendo a dislexia”	17
Figura 2 - sinal de transito azul.....	21
Figura 3 - sinal de transito vermelho	21
Figura 4 -sinal de transito verde.....	21
Figura 5 - ícone, Costa Nova, palheiros	23
Figura 6 - símbolo de paz, pomba Branca	24
Figura 7 - Símbolo da liberdade, cravo vermelho.....	24
Figura 8 - Pág. 50 manual evi 5/6	26
Figura 9 - Banda Desenhada da obra "Maias"	28
Figura 10 - Banda Desenhada da obra de Anne Frank.....	28
Figura 11 - fonte: " Entendendo a Dislexia " - pág.103 (Shaywitz, 2023).	31
Figura 12 - Registo fotográfico do processo de trabalho dos alunos durante a realização das atividades práticas.	38
Figura 13 - Duas ilustrações dos alunos do 5º ano na ficha de diagnóstico sem imagem, relativas ao texto fornecido.....	42
Figura 14 - ilustração do aluno com dislexia do 5º ano na ficha de diagnóstico sem imagem, relativa ao texto fornecido.....	42
Figura 15 -Duas ilustrações dos alunos do 5º ano na ficha de diagnóstico com imagem, relativas ao texto fornecido.....	46
Figura 16 - ilustração do aluno com dislexia do 5º ano na ficha de diagnóstico com imagem, relativas ao texto fornecido.	47
Figura 17 -Duas das ilustrações dos alunos do 6º ano na ficha de diagnóstico sem imagem, relativas ao texto fornecido.	51
Figura 18 - ilustração do aluno com dislexia do 6º ano na ficha de diagnóstico sem imagem, relativa ao texto fornecido.....	51

Figura 19 -Duas das ilustrações dos alunos do 6º ano na ficha de diagnóstico com imagem, relativas ao texto fornecido.	56
Figura 20 - ilustração do aluno com dislexia do 6º ano na ficha de diagnóstico com imagem, relativa ao texto fornecido.....	57
Figura 21 - Registo fotográfico da utilização das Cartas para o processo de trabalho dos alunos durante a realização das atividades práticas.....	58
Figura 22 - Ilustrações de alunos com dislexia do 5º ano (a) e do 6º ano (b) ..	59
Figura 23 - Ilustrações de alunos do 5º ano (a) e do 6º ano (b).	60
Figura 25 – Ilustração de um aluno do 5º ano que que leram o excerto, mas optaram por criar uma interpretação pessoal.....	62
Figura 24 – Ilustração do aluno com dislexia do 5º ano.	62
Figura 26 - Ilustração do aluno com dislexia do 6º ano.	62
Figura 27 - Ilustração de aluno do 6º ano.	63

Índice de Gráficos

Gráfico 2 - Tempo de realização da ficha de diagnóstico por parte dos alunos do 5.º ano relativamente ao texto sem imagem.	43
Gráfico 4 - Tempo de realização da ficha de diagnóstico por parte dos alunos do 5.º ano relativamente ao texto com imagem.	48
Gráfico 3 - Tempo de realização da ficha de diagnóstico por parte dos alunos do 6.º ano relativamente ao texto sem imagem.	53
Gráfico 9 - Tempo de realização da ficha de diagnóstico por parte dos alunos do 6.º ano relativamente ao texto com imagem.	55
Gráfico 5 - Gráfico da perceção dos alunos do 5º ano relativamente ao grau de dificuldade das fichas com imagens (questão 2).....	64
Gráfico 6 – Gráfico da perceção dos alunos do 5º ano relativamente ao grau de dificuldade das fichas sem imagens (questão 1).....	64
Gráfico 7 - Gráfico da perceção dos alunos do 5.º ano relativamente à preferência entre fichas com e sem imagens (questão 4)	65
Gráfico 8 – Gráfico da perceção dos alunos do 5.º ano relativamente à utilidade das imagens na compreensão dos fichas (Questão 3).....	65
Gráfico 9 - Gráficos da perceção dos alunos do 5.º ano relativamente ao nível de conforto na realização das fichas sem imagens (Questão 5).	66
Gráfico 10 - Gráfico da perceção dos alunos do 5.º ano relativamente ao nível de conforto na realização das fichas com imagens (Questão 6).	66
Gráfico 11 - Gráfico da perceção dos alunos do 6º ano relativamente ao grau de dificuldade das fichas sem imagens (questão 1).....	68
Gráfico 12 - Gráfico da perceção dos alunos do 6º ano relativamente ao grau de dificuldade das com imagens (questão 2).	68
Gráfico 13 - Gráficos da perceção dos alunos do 6.º ano relativamente à preferência entre fichas com e sem imagens (questão 4).	69
Gráfico 14 - Gráficos da perceção dos alunos do 6.º ano relativamente à utilidade das imagens na compreensão das fichas (Questão 3).....	69

Gráfico 16 - Gráficos da percepção dos alunos do 6.º ano relativamente à preferência entre fichas com e sem imagens (questão 4). 69

Gráfico 15 - Gráficos da percepção dos alunos do 6.º ano relativamente à utilidade das imagens na compreensão das fichas (Questão 3)..... 69

Índice de Tabelas

Tabela 1 - tabela do processo de leitura de uma criança com dislexia adaptado do livro “ o dom da dislexia” de Ronald D.Davis.....	16
Tabela 2 - Distribuição do número de palavras, personagens e lugares identificados pelos alunos do 5.º ano na ficha de diagnóstico com imagem.....	39
Tabela 3 - – Mensagem que o texto transmite identificada pelos alunos do 5.º ano	40
Tabela 4 - Média da avaliação das ilustrações da ficha de diagnóstico sem imagem relativas ao texto fornecido.....	41
Tabela 5 - Distribuição do número de palavras, personagens e lugares identificados pelos alunos do 5.º ano na ficha de diagnóstico com imagem.....	44
Tabela 6 - Mensagem que o texto transmite identificada pelos alunos do 5.º ano	45
Tabela 7 - Média da avaliação das ilustrações da ficha de diagnóstico com imagem relativas ao texto fornecido.....	45
Tabela 8 - Distribuição do número de palavras, personagens e lugares identificados pelos alunos do 6.º ano na ficha de diagnóstico sem recurso a imagem.....	49
Tabela 9 - Mensagem que o texto transmite identificada pelos alunos do 6.º ano	50
Tabela 10 - Média da avaliação das ilustrações da ficha de diagnóstico sem imagem relativas ao texto fornecido.....	50
Tabela 11 - Distribuição do número de palavras, personagens e lugares identificados pelos alunos do 6.º ano na ficha de diagnóstico com recurso a imagem.....	52
Tabela 12 - Mensagem que o texto transmite identificada pelos alunos do 6.º ano	54
Tabela 13 - Média da avaliação das ilustrações da ficha de diagnóstico com imagem relativas ao texto fornecido.....	54
Tabela 14 - Respostas dos alunos do 5.º ano à Questão 7: sugestões de alteração nas fichas.....	67

Tabela 16 - Respostas dos alunos do 6.º ano à Questão 7: sugestões de alteração nas fichas.....	70
--	----

Introdução

A escola de atualmente enfrenta o desafio de responder à diversidade de alunos que a compõem, exigindo práticas pedagógicas inclusivas que valorizem diferentes formas de aprender. Entre as dificuldades específicas de aprendizagem, debruçamo-nos nesta investigação sobre a dislexia, por afetar competências fundamentais como a leitura e a escrita, podendo comprometer o sucesso escolar e a autoestima dos alunos.

Neste contexto, torna-se essencial refletir sobre estratégias diferenciadas que possam apoiar estes estudantes, promovendo a equidade e a participação plena no processo educativo. Partindo do pressuposto de que a imagem em papel importante, entendida não apenas como recurso estético, mas também como instrumento de mediação cognitiva, este estudo incide no contexto da disciplina de Educação visual onde a percepção e a interpretação visual são centrais.

O presente relatório final de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica, encontra-se dividido em duas partes. Sendo a primeira a prática de ensino supervisionada, apresentando uma análise crítica das experiências vivenciadas ao longo dos estágios e das competências profissionais desenvolvidas. Já a segunda parte corresponde ao trabalho de investigação, cujo objetivo principal foi compreender de que forma a utilização de imagens pode facilitar a aprendizagem de alunos com dislexia, reduzindo a frustração, aumentando a motivação e promovendo o sucesso académico.

Partindo de uma abordagem metodológica mista, o estudo integrou dados qualitativos e quantitativos, recolhidos através de fichas diagnósticas, questionários, fichas de trabalho e registos de observação. A investigação permitiu não só avaliar o impacto da imagem como recurso auxiliar na compreensão e execução de tarefas, mas também refletir sobre o papel do professor enquanto mediador e criador de práticas inclusivas.

Assim, este relatório pretende contribuir para o debate em torno da inclusão educativa, destacando o valor da comunicação visual como via de acesso ao conhecimento e propondo caminhos para uma escola mais justa, acessível e capaz de responder às necessidades de todos os alunos.

Parte I - Apreciação crítica sobre as práticas em contexto

Introdução

A prática de ensino supervisionada constituiu um momento determinante no meu percurso formativo, já que possibilitou vivenciar de forma concreta a realidade escolar e articular os conhecimentos adquiridos no mestrado com a prática letiva. Foi neste contexto que tive a oportunidade de observar, experimentar e refletir sobre diferentes metodologias, compreendendo melhor a dinâmica da sala de aula e as necessidades específicas de cada aluno.

Os três estágios (PES I, PES II e PES III) revelaram-se experiências únicas, que me permitiram evoluir progressivamente enquanto docente. A observação inicial deu lugar à lecionação e, posteriormente, a uma prática mais autónoma, onde a reflexão após cada aula se tornou essencial para repensar estratégias e procurar soluções adequadas.

Ao longo deste percurso, compreendi a importância da diferenciação pedagógica, do incentivo à criatividade e da motivação como fatores fundamentais para o sucesso dos alunos. Percebi igualmente que a autoconfiança e a autonomia dos alunos dependem em grande medida do papel do professor como mediador, capaz de reconhecer a individualidade de cada um e de promover aprendizagens significativas.

Esta primeira parte do relatório pretende, por isso, apresentar uma análise crítica das práticas realizadas em contexto de estágio, destacando aprendizagens, desafios e competências profissionais desenvolvidas. Mais do que uma descrição, trata-se de uma reflexão formativa que contribuiu para a construção da minha identidade docente e para uma visão mais consciente e responsável do papel do professor de Educação Visual e Tecnológica.

I. Análise das Práticas Observadas e Concretizadas

I.1.1 Prática de Ensino Supervisionada I (PES I)

O primeiro estágio, referente à PES I (Anexo 1), de Iniciação à Prática Profissional tinha como finalidade ser um estágio de observação, para que permitisse uma observação sobre os diferentes contextos de aula: o ambiente de sala de aula, a interação entre professor e alunos, as práticas pedagógico-didáticas, entre outros.

A realização deste estágio, para Iniciação à Prática Profissional e no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), teve uma profunda importância, dado que através da observação de aulas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) foi possível perceber as dinâmicas em sala de aula, como concretizar diversas aprendizagens, de forma a refletir no que foi assistido e assimilar tudo; que numa perspetiva mais individual, acabou por se apresentar muito importante para os seguintes estágios do mestrado, formação pessoal e para a vida profissional futura.

Este semestre de estágio demonstrou que a prática reflexiva de um professor tem de ser contínua, já que é com a mesma que podemos aprender e evoluir enquanto profissionais e como pessoa, sendo assim ser possível responder às necessidades de cada turma ou de cada aluno, pela sua individualidade.

O estágio foi realmente uma experiência única e muito enriquecedora, também pelo facto, de pela primeira vez estar numa sala de aula enquanto docente, mesmo sendo apenas em contexto de observação.

Durante as aulas foi possível começar a participar, inicialmente dando auxílio aos alunos com algumas dificuldades, mas também com a distribuição de materiais. Achei interessante e no início de cada aula haver, durante 5 minutos, um momento de partilha dos alunos com a professora, proporcionado um maior envolvimento nas dinâmicas das aulas e interação com os diversos interlocutores. Foi importante estar apenas a observar, uma vez que a professora cooperante proporcionou disponibilidade para circular pela sala e participar nas atividades.

Em diversas situações houve a possibilidade de ajudar os alunos com as tarefas e atividades, perceber algumas formas de os cativar e motivar para a realização das mesmas, também perceber que nem todos os alunos reagem da mesma forma a estímulos idênticos sendo necessário o professor ter abordagens diferentes consoante turmas ou alunos. Por isso, é importante um ensino mais individualizado e que vá ao encontro das necessidades de cada um. Foi possível observar também que quando os

alunos se interessam pelas atividades, as aulas acabam por decorrer muito melhor e são mais produtivas.

Outro ponto observado, é o facto de os alunos terem por vezes falta de autoconfiança naquilo que fazem e por isso os requerem constantemente a opinião e feedback. Revelando pouca autonomia. Mas uma vez que as disciplinas de EV e ET são disciplinas que apelam à criatividade e imaginação dos alunos, é portanto, mais simples conseguir despertar e desenvolver estas competências

Achei interessante o facto de os alunos terem competências e capacidades diferentes uns dos outros, percebendo também que estas disciplinas permitem, dentro da sua flexibilidade, acabar por valorizar sempre o que aluno faz e o que melhor ele é capaz de fazer. Por esta razão são importantes e necessárias as estratégias individualizadas, porque só assim se pode realmente valorizar o aluno incentivar, motivar, desenvolver a sua autoestima e confiança.

A participação e envolvimento nas aulas baseou-se muito na interação com os alunos, distribuindo e recolhendo capas assim como outros materiais, mas também a ajudar/auxiliar, motivar e incentivar os mesmos, percebendo assim a individualidade de cada um.

A participação numa das atividades finais de período mais concretamente sobre a história de fotografia juntamente com o grupo de História- fez-me perceber que existem várias formas de ensinar e depende muito da faixa etária que se está a lecionar. Percebi também que não é preciso estar dentro de uma sala de aula para lecionar matérias.

I.1.2. Prática de Ensino Supervisionada II (PES II)

A PES II (Anexo 2), teve como finalidade a prática didático-pedagógica mais concretamente a lecionação de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET). A realização deste estágio permitiu o desenvolvimento de várias capacidades e aptidões, progredindo ao longo de todo o estágio, conseqüentemente, na lecionação de aulas com diversos contextos de aula: o ambiente e dinâmica de uma sala de aula, a interação entre professor e alunos, a desenvoltura da prática pedagógico-didática e a adequação da comunicação à faixa etária do segundo ciclo de ensino básico.

Ter a experiência de lecionar aulas pela primeira vez, assumindo o papel de professor, foi algo profundamente enriquecedor, e essencial para a profissionalização docente. Este estágio revelou-se crucial para adquirir prática e desenvolver diferentes habilidades e aptidões fundamentais ao exercício da docência.

A realização de reflexões após cada aula, numa perspetiva crítica e analítica, foi de extrema importância. Estas reflexões permitiram perceber o que ocorreu durante a aula, tanto a nível da minha própria prática como a prática das minhas colegas estagiárias, identificando situações que não correram bem ou podiam ter sido dinamizadas de outra forma. Essas análises possibilitaram a criação de estratégias diferenciadas de motivação e incentivo, ajustadas à individualidade e personalidade de cada aluno, tentando assim responder de forma mais eficaz às suas necessidades.

Numa primeira fase do estágio, referente à primeira semana, foi possível observar as turmas e o professor cooperante a lecionar, permitindo assim refletir sobre o comportamento das turmas e identificar os alunos com maiores dificuldades, que necessitavam de um apoio mais recorrente e contínuo.

Além disso, esta fase de observação permitiu inteirar-me melhor sobre os conteúdos a ser dados em sala de aulas e as tarefas em curso, para assim, nas semanas seguintes, dar continuidade ao trabalho iniciado pelo professor cooperante. Essa continuidade envolveu finalização de projetos e tarefas em curso, bem como a análise das estratégias utilizadas do professor para a gestão e controlo das turmas.

Concluídas as tarefas iniciadas pelo professor cooperante, foi então desenvolvida, com cada uma das turmas, uma unidade de trabalho alusiva ao Natal, em articulação com o Plano Anual de Atividades estipulado.

No decorrer da lecionação das aulas e da prática didático-pedagógica, complementada pelas reflexões sobre a ação educativa após cada aula, compreendeu-

se verdadeiramente que a individualidade de cada aluno deve não só ser respeitada, com também incentivada. Cada aluno requer estratégias e abordagens específicas, ajustadas à sua personalidade, de forma a promover a sua motivação e participação ativa nas aprendizagens. Desta forma, foi entendida a importância de um ensino mais individualizado e centrado no aluno, enaltecendo suas capacidades e competências, gostos e interesses, que variam de turma para turma e de aluno para aluno.

Apesar de alguns alunos demonstrarem mais dificuldades em certas situações, foi possível verificar que, com um acompanhamento e apoio mais próximo, os mesmos acabaram sempre por conseguir fazer o mesmo que os colegas atingindo assim os objetivos propostos. Percebi, ao longo do estágio, que a maioria dos alunos demonstravam receio de errar ou de não corresponder às expectativas do professor, o que me fez perceber que o professor pode exercer uma influência significativa sobre comportamento e desempenho dos alunos.

As reflexões realizadas após cada aula revelaram um padrão comum em ambas as turmas, na maioria dos alunos, que consistia numa solicitação de feedback constante e opiniões acerca dos seus trabalhos, procurando sempre a validação do professor. Esse comportamento por parte dos alunos pode estar associado a uma falta de segurança, autoconfiança e autoestima na realização dos trabalhos, interferindo no desenvolvimento da sua autonomia.

I.1.3. Prática de Ensino Supervisionada III (PES III)

PES III (Anexo 3), foi um estágio que teve como finalidade a continuação da lecionação, sendo o último estágio do mestrado para formação de professores. A concretização deste último estágio permitiu a aquisição de competências que ainda não tinham sido plenamente atingidas no estágio anterior, bem como aperfeiçoamento da prática de ensino já anteriormente consolidada. Nesta fase, tive a possibilidade de experimentar dinâmicas de aula diferentes, que ainda não tinha implementado.

O facto de ter mantido o grupo de estágio revelou-se ser uma mais-valia. A alternância com a minha colega estagiária entre a lecionação e a observação da prática uma da outra permitiu uma reflexão mais aprofundada sobre a prática e lecionação das aulas. Neste seguimento, a realização das reflexões de aula a aula permitiu sintetizar alguns aspetos mais relevantes de cada aula, identificar o que correu bem e refletir sobre o que se poderia ser alterado para melhorar nas aulas seguintes, tanto da minha prática como na da minha colega.

Tendo isto em consideração, as atividades das Unidades de Trabalho planeadas pelo núcleo de estágio, procuraram ir ao encontro dos gostos e interesses dos alunos, com o objetivo de aumentar a sua motivação e empenho. Pretendia-se, desta forma, promover a realização de aprendizagens significativas, que os alunos pudessem transpor para a seu quotidiano, através de aspetos/exemplos concretos e contextualizados.

De forma autónoma, assumiu-se a lecionação intercalada das aulas, dando continuidade às atividades anteriormente iniciadas pelos alunos e introduzindo depois as novas Unidades de Trabalho. Como já referido acima, procurou-se sempre articular o planeamento com o Plano Anual de Atividades, garantindo a abordagem dos conteúdos ainda em falta nas disciplinas de Educação Visual e em Educação Tecnológica, bem como a realização dos projetos de pesquisa. Para isso, procurou-se integrar os interesses manifestados pelos alunos, tornando as atividades mais apelativas, o que se refletiu num maior entusiasmo e empenho por parte dos mesmos.

No decorrer do estágio, tentei dar a mesma atenção a todos os alunos, prestando, contudo, um apoio contínuo àqueles que revelavam maior dificuldades. Verificou-se que, apesar das diferentes necessidades, em todas as turmas todos os alunos foram capazes de desenvolver as atividades e alcançar os objetivos propostos. Assim, tentei sempre incentivar os alunos a pensarem por si próprios e serem mais autónomos, mas sem nunca descurar o acompanhamento e apoio, estimulando a sua individualidade, imaginação, criatividade e capacidade de resolução de problemas que iam encontrando durante o

processo/fases das Unidades de Trabalho (UT).

Durante o decorrer do estágio, foi possível constatar uma evolução positiva nas dinâmicas associadas à prática de ensino-aprendizagem, o que contribuiu para o desenvolvimento de competências que auxiliaram o meu desempenho em aulas mais desafiantes. Esta evolução refletiu-se na capacidade de lecionar aulas com metodologias e abordagens diferentes das que inicialmente dominava, o que enriqueceu significativamente a minha prática pedagógica.

I.2 Apreciação Crítica das Competências Profissionais Desenvolvidas nas Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica

A concretização dos estágios, assim como a sequencialidade dos mesmos, foram um excelente momento para a aprendizagem uma vez que permitiram o desenvolvimento de competências essenciais para a prática docente.

Todo o processo que o estágio implicou um crescimento a nível pessoal, bem como o desenvolvimento de diferentes capacidades que até então não possuía. Em primeiro lugar, destaca-se a observação de aulas de uma professora mais experiente, enquadrada na PES I. Esta experiência permitiu-me desenvolver a capacidade de refletir sobre o que acontecia em sala de aula, analisando diferentes formas de atuação consoante os contextos e, também, a forma de ação/resposta do professor cooperante. A postura reflexiva foi uma das grandes competências profissionais adquiridas durante a formação e foi sendo desenvolvida ao longo dos três estágios. Acredito que só através dessa reflexão contínua é possível melhorar o desempenho e ter uma melhor perceção acerca daquilo que é necessário mudar.

Esta capacidade reflexiva, tanto durante como após as aulas, deu-me a oportunidade de refletir com maior cuidado sobre a atuação do docente no contexto de sala de aula, bem como sobre diversas situações que nela surgiram. Esta análise favoreceu a elaboração de estratégias didáticas diversificadas e individualizadas, adaptadas às necessidades de determinados alunos; já que se tornava mais fácil motivar e incentivar os alunos, de acordo com a sua personalidade/singularidade e suas necessidades específicas.

A capacidade de planeamento prévio foi uma aptidão que foi evoluindo no decorrer dos estágios, mais especificamente durante os estágios da PES II e PES III.

Nestes, a planificação, tanto de aulas como de Unidades de Trabalho (UT), permitiu planejar de forma organizada as atividades a desenvolver, estimar o tempo necessário para a sua concretização, definir os materiais e recursos necessários, e ainda ajustar/adaptar as aulas ao longo do decorrer das Unidade de Trabalho. Esta preparação cuidada abrangeu também os conteúdos a serem lecionados para essas unidades de trabalho e respetiva seleção dos materiais/recursos didáticos mais adequados para a leção das aulas, de forma que a aprendizagem dos alunos fosse mais simples e eficaz. Prevaleceu sempre a intenção de escolher temáticas que fossem do interesse dos alunos para que a concretização das aprendizagens se realize com empenho e motivação

por parte dos mesmos.

Apesar das planificações serem uma mais-valia para a concretização organizada das atividades, surgiram imprevistos e dificuldades que exigiram adaptações. Neste sentido, desenvolvi outra competência essencial: a capacidade de improvisar e encontrar soluções para situações inesperadas

Tornou-se igualmente fundamental a capacidade de adequar a linguagem, bem como veicular conteúdos tendo em consideração a faixa etária dos alunos, utilizando sempre a terminologia científica e específica correta dos conteúdos abordados, mas também explicando por palavras diferentes sempre que surgiam dúvidas, de forma a garantir uma compreensão efetiva.

Outras capacidades e competências adquiridas com a prática profissional docente incluem a aptidão de dar feedback constante e construtivo aos alunos durante as aulas. Na faixa etária do segundo ciclo, o reforço positivo revela-se essencial, pois os alunos ainda dependem muito de estímulos positivos para manterem o empenho nos trabalhos/atividades. A movimentação do professor pelo espaço de sala de aula também se mostrou um fator relevante, permitindo uma maior proximidade com os alunos, estar com maior atenção a todos e desta forma facilitar a identificação de quais os alunos com mais dificuldades.

Por último, a motivação e o incentivo aos alunos revelaram-se elementos indispensáveis para a sua aprendizagem. O elogio, quando usado de forma consciente e adequada, revelou-se eficaz, pois os alunos conseguiram evoluir e concretizar melhor as atividades, desenvolvendo a sua autonomia e contribuindo para a construção do conhecimento de forma mais sólida e participativa.

Parte II - Trabalho de investigação

Introdução

Esta segunda parte do relatório corresponde ao trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica. Intitulado Além das Palavras, o estudo tem como objetivo central compreender de que forma a imagem pode contribuir para a aprendizagem de alunos com dislexia, particularmente na disciplina de Educação Visual.

A escolha do tema surgiu de uma inquietação pessoal, vivida na primeira pessoa, e foi esse o motivo que me levou, de uma forma profissional, a querer criar e testar a eficácia de estratégias pedagógicas aplicadas a alunos com perturbações específicas da aprendizagem. A dislexia, sendo uma das mais frequentes, coloca desafios significativos ao nível da leitura e da escrita, contudo a maioria destes alunos apresentam, em contrapartida, um forte raciocínio visual e criativo. Esta constatação despertou o interesse em investigar o potencial da imagem como recurso pedagógico, não apenas pela sua dimensão estética, mas sobretudo pelo seu valor funcional na mediação do conhecimento.

A investigação foi desenvolvida em três fases complementares: numa primeira etapa, analisou-se o desempenho académico e comportamental dos alunos ao longo da PES; numa segunda fase, foram aplicadas fichas de trabalho com e sem imagens, de modo a comparar a sua eficácia; e, numa terceira fase, procurou-se compreender o impacto da utilização de imagens na motivação, autonomia e envolvimento dos alunos na realização das tarefas.

Para tal, efetuou-se uma investigação de carácter exploratório adaptando uma metodologia mista, integrando instrumentos de recolha de dados quantitativos e qualitativos.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de promover práticas educativas mais inclusivas, que valorizem a diversidade dos alunos e contribuam para a construção de uma escola mais justa e equitativa. Ao considerar a imagem como ferramenta pedagógica, este trabalho propõe novas perspetivas para o ensino em turmas heterogéneas, sugerindo caminhos que possam apoiar de forma mais eficaz os alunos com necessidades de saúde específicas, nomeadamente com dislexia, e, consequentemente, enriquecer a prática docente.

II.1- Revisão de Literatura

II.1.1- Definição e características da dislexia

Ao longo do processo de aprendizagem, podemos ser afetados por diversas dificuldades. No entanto, quando essas dificuldades são persistentes, podemos estar perante alguma perturbação específica de aprendizagem, cada uma com características próprias. Dificuldades em cálculos matemáticos, problemas com números, operações matemáticas e conceitos matemáticos abstratos podem indicar a presença de discalculia. Se a pessoa apresenta dificuldades com a ortografia e comete frequentemente erros na escrita, poderá tratar-se de disortografia. Quando os problemas se manifestam apenas ao nível da caligrafia, podemos estar perante um caso de disgrafia.

Neste estudo, iremos debruçar-nos especificamente na dislexia, que, em termos gerais, é a dificuldade em ler e interpretar o texto (American Psychiatric Association [APA], 2022).

Em Portugal, existe legislação que protege as crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), garantindo-lhes igualdade de oportunidades, não discriminação e inclusão. Entre os principais diplomas legais, destaca-se a Constituição da República Portuguesa, que consagra o direito à educação e à igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente das suas características individuais. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 80/95, de 19 de agosto) estabelece os princípios gerais da educação em Portugal, incluindo o direito à educação especial e a promoção da inclusão de alunos com NSE. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, do Diário da República, 1.ª série, n.º 129 estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Já o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, regula o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Entre os principais direitos garantidos a estes alunos encontram-se: o direito a educação gratuita e de qualidade; o direito ao currículo adaptado; o direito a apoios educativos específicos, o direito a uma avaliação justa e equitativa; e o direito à participação plena na vida escolar e na comunidade.

Como referido anteriormente, este estudo incide sobre a Dislexia, apresentando uma definição e mencionando a suas principais características. No entanto, antes de definir dislexia, importa compreender o ato de ler. Afinal, o que é ler? Ler é uma operação cognitiva complexa, através da qual, se transformam símbolos escritos em sons de fala (Lopes, 2020). A dislexia é uma perturbação específica da aprendizagem. A palavra

dislexia tem origem do grego “dis”, que significa dificuldade, e “lexia”, que significa palavra (Almeida, 2025). A linguagem vem além da fala, e do ato de ler, é a capacidade de compreender e expressar significados, que envolve o pensamento, a organização de ideias e o uso da linguagem em contexto, podendo ser expressa não apenas pela fala, mas também por gestos, escrita, entre outros meios (Davis, 1997, p. 32). Uma pessoa com dislexia apresenta dificuldades na aprendizagem da escrita e da leitura, já que se trata de uma disfunção do sistema neurológico, muitas vezes associada a perturbações em certas funções Neuro-cognitivas (Moura, Pereira, & Simões, 2018). Durante muito tempo, este tipo de perturbação foi injustamente associado à preguiça, a défices de inteligência, à imaturidade linguística e até muitas vezes associado a problemas visuais (Almeida, 2025). As pessoas com dislexia revelam menor capacidade de distinguir letras, escrever corretamente e, por vezes, até mesmo compreender o conceito de cada palavra (APA, 2022).

A dislexia costuma ser detetada nos primeiros anos de escolaridade, mais propriamente no Ensino Básico quando a criança começa a ter contacto com os primeiros elementos da literacia, as letras, a escrita e a leitura. No entanto, existem casos em que o diagnóstico é tardio, o que é prejudicial para a criança, uma vez que, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, é essencial que esta receba apoio adequado que possa facilitar o seu sucesso escolar (Moura, 2018).

Uma simples frase como “O gato preto passou a correr por de baixo de uma escada assustado” pode levantar dificuldades significativas para uma criança com dislexia (Tabela 1). Ao iniciar a leitura desta frase, a criança começa por imaginar um gato de cor preta; contudo, quando passa para a ação de correr, quebra-se a imagem do gato, e a criança pode imaginar-se a si própria a correr. Por fim, ao ler “por de baixo de uma escada assustado”, ela pode visualizar-se a si mesma a passar por de baixo de uma escada assustada. Assim, uma frase aparentemente simples torna-se a ser bastante complexa para uma mente de uma criança disléxica (Davis, 1997).

Muitas das vezes a dislexia não afeta apenas a leitura e a escrita, pode ter também implicações a nível emocional como desvalorização ou fraca autoestima e até mesmo comportamental como o défice de atenção (Almeida, 2025).

Tabela 1 - tabela do processo de leitura de uma criança com dislexia adaptado do livro “o dom da dislexia” de Ronald D.Davis

PALAVRA	REAÇÃO	UÊ/ PENSA	DIZ
o	O processo de formação de imagens é interrompido; a concentração começa.	branco	o
gato	A concentração continua.	um gato	gato
preto	A concentração continua.	gato preto	preto
Passou	A concentração continua.	eu a passar	passo
a	A concentração continua.	imagem branca	a
correr	a formação de imagens pára; a concentração duplica	eu a correr	correr
por	A concentração é dupla	imagem branca	por
de	A concentração é dupla	imagem branca	de
baixo	A concentração é dupla.	eu a passar por de baixo de algo	baixo
de	a formação de imagens pára; começa a desorientação; a concentração é tripla	imagem branca	(omite a palavra?)
uma	A desorientação continua ; a concentração é tripla	imagem branca	uma
escada	A desorientação continua ; a concentração é tripla	umas escadas	escada
assustado	A desorientação continua ; a concentração é tripla	eu assustado	assustado

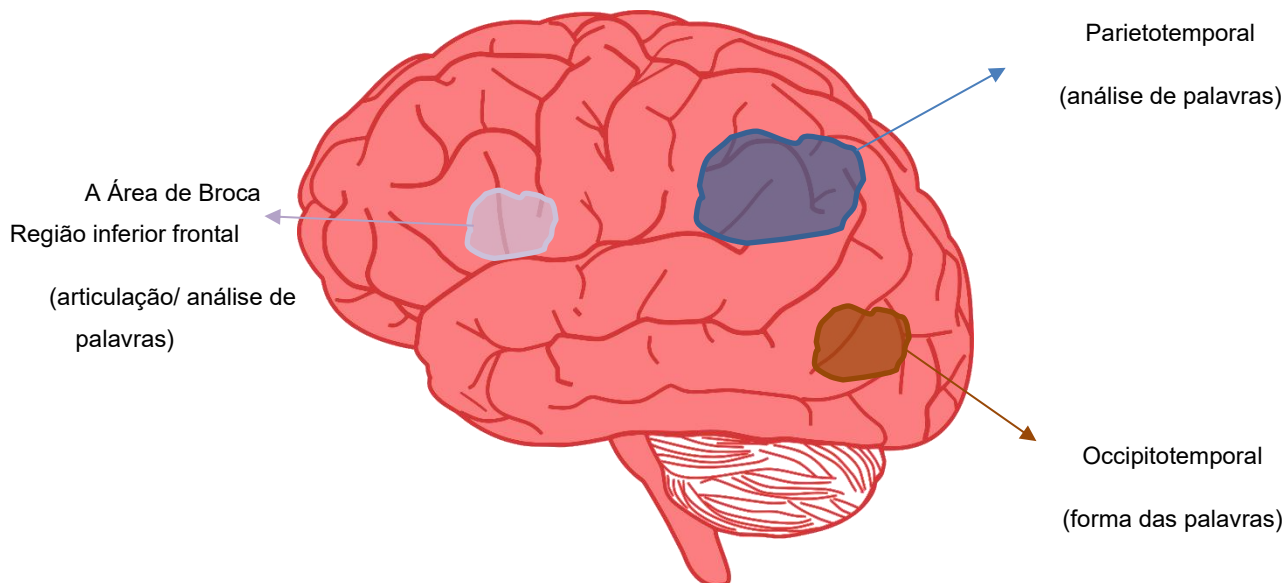


Figura 1 - Sistemas cerebrais para a leitura adaptado do livro "entendendo a dislexia"

Sally Shaywitz, no livro que publicou em 2023, intitulado "Entendendo a Dislexia" (Shaywitz, 2023), apresenta um estudo no qual utilizou a imagem por ressonância magnética funcional para perceber o funcionamento do cérebro durante as tarefas de leitura. Esse estudo identificou a importância de três zonas cerebrais distintas (Figura 1), cada uma com funções específicas:

- A área de Broca ou região inferior frontal, responsável pela linguagem oral, revelou-se a zona mais ativa nos leitores iniciantes e disléxicos. Esta zona é responsável pela articulação e visualização das palavras, ou seja, é onde se inicia a análise de fonemas;
- A região parietotemporal está envolvida na análise das palavras durante a leitura, analisa-as e processa-as lentamente, sílaba a sílaba. Esta zona é responsável por processar a correspondência grafo-fonética, a função silábica e fonética;
- A região occipitotemporal é onde convergem todas as informações provenientes dos diferentes sistemas sensoriais. É nesta zona que ocorre todo o processo de reconhecimento rápido e automático das palavras. Nele se encontra todas as informações relevantes de cada palavra: a sua forma, pronúncia e significado.

II.1.2. História do Transtorno de Dislexia

A primeira descrição clínica da dislexia foi feita por Adolf Kussmaul, em 1877. No

entanto, foi apenas em 1887 que o termo dislexia foi introduzido pelo oftalmologista alemão Rudolf Berlin, para descrever a chamada “Cegueira Verbal” em adultos (*acquired word-blindness*), uma condição em que os indivíduos perdiam a capacidade de ler na sequência de uma lesão cerebral. Quando essa perda de competência era total, Rudolf Berlin denominava o fenómeno por aliteracia adquirida (Moura, Pereira, & Simões, 2018; Shaywitz, 2023).

O médico Rudolf Berlin descrevia a dislexia como um transtorno de linguagem, chamada de afasia, que se manifestava pela dificuldade na compreensão de textos ou até mesmo na produção da linguagem oral (Shaywitz, 2023).

A 7 de novembro de 1896, o doutor Pringle Morgan publicou no *British Medical Journal* o caso de uma criança com dificuldades marcadas na leitura e na compreensão do código linguístico, mas que, curiosamente, demonstrava competências normais nos cálculos matemáticos. Depois de alguns fichas, Morgan chegou a conclusão que se tratava de um caso de “cegueira verbal”. Esta pesquisa do Doutor Pringle Morgan acabou por dar origem ao que hoje chamamos de dislexia do desenvolvimento (Moura, Pereira, & Simões, 2018).

Nos anos 20 do século passado, o termo “Disfunção Cerebral Mínima” passou a influenciar a forma como as crianças com dificuldades de aprendizagem eram classificadas, passando a dislexia a ser integrada em um amplo grupo de distúrbios do desenvolvimento, denominado “Dificuldades de Aprendizagem” (Moura, Pereira, & Simões, 2018; Shaywitz, 2023).

Em 1937, o neurologista americano Samuel Orton desenvolveu um trabalho pioneiro com grande impacto no estudo da dislexia. Inicialmente, Orton considerava que esta dificuldade seria causada por um problema no sistema visual, dando-lhe o nome de “Estrefossimbolia”. Contudo, mais tarde, ele acabou por reconhecer a relação entre a linguagem oral e a dislexia, passando a utilizar a designação de “alexia do desenvolvimento”. Orton defendeu ainda a necessidade de uma intervenção terapêutica “individualizada, multissensorial, estruturada, sistemática, sequencial e cumulativa” (Orton, S.T. 1937; Shaywitz, 2023).

II.1.3 Apoio da escola

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (APA, 2022), a Perturbação de Aprendizagem Específica é diagnosticada com base em 4 critérios essenciais:

1. O aluno aparenta dificuldade na aprendizagem e na utilização de competências acadêmicas, evidenciadas pela presença de pelo menos um dos seguintes sintomas, persistente durante pelo menos 6 meses, mesmo depois de um profissional ter intervindo sobre essas dificuldades: a) Leitura incorreta ou lenta, demonstrando um grande esforço para ler; b) Dificuldade na compreensão da leitura; c) Dificuldade na soletração (onde a criança omite, acrescenta ou substitui letras); d) Dificuldade na expressão escrita (seja na organização dos parágrafos, na falta de clareza na escrita ou uma frase com muitos erros gramaticais).

2. As competências encontram-se abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo.

3. Dificuldades de aprendizagem durante a idade escolar, embora possam não ser notórias até a realização ou exigência de tarefas que excedam as capacidades do indivíduo.

4. As dificuldades de aprendizagem deixaram de ser explicadas exclusivamente por perturbações do desenvolvimento intelectual ou por problemas sensoriais, como défices de audição ou de visão não corrigidos. Atualmente, reconhece-se que estas condições não constituem justificações únicas para as dificuldades de aprendizagem observadas, uma vez que podem existir outros fatores de natureza cognitiva, linguística ou pedagógica que interferem no processo de aprendizagem.

Contudo, apesar do diagnóstico geral, ainda temos a especificação da gravidade segundo o DSM-5:

- Com ligeira gravidade, o indivíduo apresenta algumas dificuldades na aprendizagem de competências, mas ainda assim consegue compensá-las ou funcionar bem com apoios e adaptações adequados.

- Com gravidade moderada, o indivíduo revela dificuldades significativas e não se torna proficiente sem o apoio de sessões de ensino especializado e intensivo.

- Com diagnóstico grave, o indivíduo pode não ser capaz de realizar eficazmente todas as atividades sem o apoio contínuo de ensino intensivo, individualizado,

especializado e prolongado ao longo de todos o tempo escolar.

As diretrizes da intervenção apontam para uma aprendizagem multissensorial, ou seja, usar vários canais sensoriais (visão, audição, tato e movimento), promovendo a ligação entre fonema (som) e grafema (letra), o que facilita a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, recomenda-se a implementação de adaptações da avaliação dos alunos consoante os princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA).

II.1.4. Imagem

Costuma dizer-se que uma imagem vale mais do que mil palavras, e esta afirmação revela-se especialmente pertinente no contexto do processo de aprendizagem de alunos com NSE. Por este motivo, neste subcapítulo pretende-se explorar os diferentes tipos de imagem e a forma como estes podem ser utilizados como instrumentos pedagógicos facilitadores da aprendizagem.

A imagem pode ter muitos subtipos, sendo todos com a sua importância por constituírem formas de representação figurativa de algo. A imagem fotográfica é captada por uma câmara, podendo retratar pessoas, objetos, lugares ou até eventos de uma forma mais realista e com muito detalhe. No caso da imagem ilustrativa, como o próprio nome indica, a imagem procura representar ideias de forma visual, normalmente recorrendo a desenhos e as ilustrações, que podem variar entre estilos, podendo ser mais abstratos, estilizados ou realistas. A imagem vetorial, por sua vez, é criada com base em formas matemáticas e composta por pontos, linhas e formas geométricas. A imagem 3D (Tridimensional) mas também pode ser representação do volume efetuada através de desenho realista criada por softwares 3D que simulam volume, profundidade e perspetiva, podendo ser visualizada a partir de diferentes ângulos. Um gráfico é a representação visual de dados e informações quantitativas, que acabam por facilitar a compreensão de informações estatísticas ou analíticas. Já a imagem científica serve como ferramenta de estudo e análise na ciência, como é o caso das radiografias, imagens microscópicas, ou seja, qualquer representação que auxilie pesquisas e diagnósticos (Dondis, 2015).

II.1.4.1 Elementos da Imagem Visual

A percepção visual é o processo cognitivo que permite ao cérebro interpretar e dar sentido às informações recebidas pelos olhos, que acontecem através da luz. Essa habilidade é fundamental para a nossa interação com o mundo, já que ela nos permite reconhecer objetos, formas, cores e movimentos, além de interpretar a profundidade e a distância. Embora pareça um processo simples e automático, a percepção visual é

complexa e envolve várias etapas e áreas do cérebro (CogniFit, 2024).

Mesmo em sistemas codificados como o código universal de estrada, as cores desempenham um papel simbólico importante. Cada cor transmite uma informação específica: o vermelho tem o significado de proibição; o amarelo diz respeito a atenção e a prudência; o verde, à livre passagem e orientação; o azul, à informação, autorização ou obrigação; o preto, ao perigo iminente; o cinzento, ao fim de todas as proibições antes impostas; o castanho, a pontos turísticos; o laranja, a eventos temporários; e o branco é uma cor neutra. Alguns exemplos estão apresentados nas Figuras 2, 3 e 4.



Figura 3 - sinal de trânsito vermelho



Figura 2 - sinal de trânsito azul



Figura 4 - sinal de trânsito verde

Diversos estudos demonstraram que a percepção visual é fortemente influenciada por vários fatores como a experiência prévia no contexto e as expectativas do observador. Neste contexto, uma das teorias mais conhecidas de percepção visual é a Teoria Gestalt, que procura explicar como o cérebro consegue organizar informações visuais de forma a simplificar e dar sentido ao que se vê. Segundo a Gestalt, padrões visuais são interpretados de acordo com certos princípios como a proximidade, a similaridade, a continuidade e o fechamento. Estes princípios ajudam a compreender, por exemplo, como conseguimos ver uma imagem completa, mesmo quando partes dela não estão presentes (Brandão, 2019).

Compreender os mecanismos da percepção visual é fundamental para analisar a forma como a imagem contribui para a construção de significado. A imagem tem, por si só, características específicas que podem auxiliar a interpretação da mensagem que um texto quer passar. Para que essa leitura visual seja mais eficaz, é importante ter em atenção aos diferentes elementos visuais que compõem a imagem. Entre esses elementos destaca-se a linha que não passa de um traço contínuo que conecta dois pontos, contudo a linha pode ser reta, curva ou segmentada. A forma corresponde a área bidimensional com altura e largura e limitada por contornos ou linhas, podendo ser geométricas ou orgânica. Outro elemento essencial é a cor, resultado da luz refletida nos

objetos e percebida pelos olhos, que inclui características como matiz, a saturação e brilho.

A textura, por sua vez, diz respeito a qualidade superficial de um objeto, podendo ser visual ou tátil, e pode sugerir sensações como é uma superfície aspereza, suavidade, rugosidade, contribuindo para a profundidade e expressividade da imagem. O espaço (área em torno e entre elementos visuais) é também um dos elementos importantes para uma melhor interpretação da mensagem que se quer transmitir. Este pode ser dividido em espaço positivo, referente aos objetos representados numa composição, e espaço negativo, que se refere ao fundo ou vazio em redor desses objetos. Por outro lado, a perspectiva é a técnica usada para representar tridimensionalidade numa superfície bidimensional, dando aos objetos a aparência de profundidade e realismo. Complementarmente, a proporção diz respeito à relação de tamanho entre os elementos visuais de uma composição, podendo influenciar a harmonia e o equilíbrio visual. Por fim, o contraste, que é a diferença entre elementos como cor, valor, forma ou textura, permite destacar certas partes da imagem, orientando o olhar do observador e facilita (Munari, 2013).

II.1.4.2. Efeitos da Imagem na Comunicação

A simbologia tem um papel importante, pois é ela que nos ajuda a compreender o mundo ao nosso redor, e permite uma comunicação complexa de uma forma mais simples e eficaz, enquanto estimula a criatividade e a imaginação.

No centro da simbologia está o signo, que é composto por dois elementos: o significante e o significado. O significante diz respeito à forma física ou sensorial do signo, como a palavra escrita ou falada, o gesto, a imagem ou o símbolo. Trata-se da parte perceptível do signo, aquilo que o torna concreto e o diferencia de outros signos. Por sua vez, o significado corresponde à ideia ou conceito mental que o significante representa. Ele é o conteúdo imaterial do signo, aquilo que ele evoca na mente do recetor.

Além disso, os signos podem ser classificados em diferentes tipos, consoante a relação entre o significante e o significado: (1) o ícone, em que o significante possui alguma semelhança física com o significado, (2) o índice, onde o significante está naturalmente relacionado ao significado e (3) o símbolo, onde existe uma ligação conceptual entre o significante e o significado (Xavier, 2014).

O ícone, segundo Charles Peirce 1931, é o signo que mantém uma relação de semelhança com o objeto que representa. Ele afirma:

Um ícone é um signo que se refere ao objeto que denota apenas em virtude de seus caracteres próprios, que ele possui, quer esse objeto exista realmente ou não (Peirce, 1931).

Em outras palavras, o ícone representa o objeto por analogia, semelhança ou aparência. Um retrato, por exemplo, é um ícone da pessoa retratada, assim como um mapa é um ícone do território, já área da informática, pequenos símbolos gráficos funcionam como ícones, pois evocam visualmente a ação ou o programa que representam esta semelhança facilita o reconhecimento e o acesso imediato às funções correspondentes. Na figura 5 podemos observar um exemplo de um ícone de Aveiro.



Figura 5 - ícone, Costa Nova, palheiros.

O pictograma consiste numa forma simplificada de representar um objeto ou ser vivo. Normalmente, o pictograma apresenta uma relação direta com o referente, através de uma simplificação, utilizando uma imagem figurativa de uma leitura imediata (Cunha, 2024 ; Ribeiro, 2023). De acordo com a classificação de Peirce, o pictograma enquadra-se na categoria de Ícone, pois a sua eficácia reside na relação de semelhança (analogia visual) que estabelece com o Objeto, mesmo que esta semelhança seja altamente estilizada para facilitar a comunicação rápida.

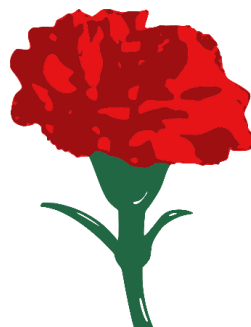
Já o índice é o signo que mantém com seu objeto uma relação de contiguidade física, causal ou existencial. Peirce o descreve da seguinte forma - “Um índice é um signo que se refere ao objeto que denota por força de ser realmente afetado por esse objeto” (Peirce, 1931). Por outras palavras, o índice indica o objeto porque está diretamente ligado a ele por uma conexão real, por exemplo o fumo é índice do fogo; as pegadas são índices da passagem de um animal. O índice não se baseia em semelhança, mas em uma relação factual entre signo e objeto. Em contextos visuais, por exemplo, a sombra

de uma árvore funciona como índice, pois resulta da presença física e da luz sobre ela.

O símbolo sugere ou representa algo de forma mais abstrata. Trata-se de um tipo de signo que, embora tenha uma forma concreta, remete para uma realidade mais ampla ou conceptual, como uma religião, uma nação, entre outras. Os símbolos têm características específicas, como a convencionalidade, ou seja, o significado é determinado por um acordo social ou cultural. Além disso, um símbolo pode ter vários significados consoante o contexto em que está inserido (polissemia). Isto significa que não existe uma definição certa ou errada, porque a interpretação vai depender, muitas vezes, da bagagem cultural e da percepção individual do recetor. Um dos exemplos emblemáticos da simbologia em Portugal é o cravo. Antes do 25 de abril de 1974, era apenas uma flor comum, mas depois da revolução, passou a representar a liberdade. Atualmente, quando se quer representar a liberdade no contexto português, pensamos logo no cravo ou na pomba branca como está representado na figura 6 e 7.



*Figura 6 - símbolo de paz,
pomba Branca*



*Figura 7 - Símbolo da
liberdade, cravo*

A função principal de um símbolo é representar uma ideia ou conceito, permitindo, como já referido anteriormente, comunicar de forma mais eficaz e concisa. Para além da sua função comunicativa, um símbolo pode ter uma função de identificação, ao representar grupos, países, marcas ou produtos, reforçando o sentimento de pertença ou de reconhecimento de determinada identidade de forma visual.

O símbolo representa seu objeto através de uma convenção ou regra interpretativa. Peirce o define assim:

Um símbolo é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais, que faz com que o símbolo seja

interpretado como se referindo àquele objeto (Peirce, 1931–1958, CP 2.249).

Os símbolos, dependem do hábito ou acordo social para terem significado. As palavras de uma língua são exemplos clássicos de símbolos: a palavra “árvore” nada tem de semelhante nem de fisicamente conectado ao objeto que designa, mas, por convenção linguística, passou a representá-lo. Do mesmo modo, bandeiras, logotipos e emblemas adquirem valor simbólico ao longo do tempo, consolidando associações culturais e identitárias.

Cada um deles desempenha um papel essencial na construção de sentido e na comunicação, tanto nas linguagens verbais quanto nas visuais.

II.1.4.3. Imagem como Auxílio na Aprendizagem

As imagens têm vindo a assumir um papel cada vez mais importante, sendo atualmente indispensáveis no contexto da era digital. Qualquer que seja a sua utilidade no processo de aprendizagem, a imagem contribui significativamente para a compreensão e retenção do conhecimento. A sua eficácia reside também no facto de ultrapassar qualquer barreira linguística, tornando a aprendizagem mais acessível para todos. Além disso, a imagem facilita a compreensão de conceitos mais abstratos, tornando-os mais fáceis de entender (Mayer, 2009).

Sendo a imagem, como já percebemos, um auxílio cada vez mais indispensável para a educação, é possível identificar várias situações em que a sua presença é essencial. Um dos exemplos mais evidentes é o dos livros didáticos e manuais escolares, que frequentemente recorrem a elementos visuais, como fotografias, ilustrações ou até mesmo gráficos (Figura 8), para ilustrar conteúdos. Outro exemplo comum é o das apresentações, que, além de ajudarem o orador a organizar o seu discurso, captam mais a atenção da audiência, tornando assim as aulas mais dinâmicas, interativas e eficazes. Por fim, destacam-se os vídeos explicativos, que combinam imagem e som, oferecendo uma experiência multimodal de aprendizagem mais envolvente e eficaz (Silva et al., 2023).



Figura 8 - Pág. 50 manual EV 5/6

Segundo Nicholas Mirzoeff (2025), a literacia visual é uma área de estudo que tem ganho cada vez mais importância. A capacidade de “ler” imagens e interpretar o seu significado proporciona às crianças a possibilidade de expressar as suas ideias através de imagens ou recursos visuais.

Nesse sentido, é essencial promover o desenvolvimento da literacia visual desde cedo, já que ela estimula certas capacidades que são fundamentais no desenvolvimento cognitivo e comunicativo dos alunos. Conforme afirmado por Knight (2004), a literacia visual oferece benefícios importantes que vão além dos métodos tradicionais de ensino:

In addition to the cognitive benefits found in traditional methods of literacy learning, using visual literacies in the classroom is useful for instigating particular developmental skills in the child, such as enhancing perceptive and descriptive analysis skills, and helping to provide systems for making relevant connections with the contemporary world and how it is presented to an audience (p. 3).

II.1.5- A Arte como Ferramenta Pedagógica para Alunos com Dislexia

A arte pode ser um tipo de linguagem não verbal, permitindo expressar sentimentos, emoções e ideias, sem recorrer às palavras. Nesse sentido, ela assume um papel fundamental no desenvolvimento de diversas aprendizagens, nomeadamente na motricidade fina e na coordenação viso-motora, e ainda no reforço da autoestima, que

frequentemente se encontra fragilizada, como menciona no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª Edição - DSM-5. Através das suas múltiplas formas de expressão, a arte estimula a criatividade, promove a resolução de problemas, apoiando competências fundamentais como a comunicação e a linguagem.

Para que serve o uso da cor e da imagem para alunos com dificuldades de aprendizagem? Será um facilitador da compreensão da temática? Terá impacto positivo na memória, nas habilidades motoras finas e na autoestima?

No caso específico de alunos com dislexia, que enfrentam dificuldades na interpretação do que leem, a arte pode ajudar, seja com uma ilustração ou usando a cor como auxílio.

Nos últimos anos, verifica-se um maior investimento por parte das editoras na inclusão, existem bandas desenhadas em obras que marcam o ensino português. Exemplo disso são as versões em Banda Desenhada da obra *Diário de Ana Frank*, da Porto Editora (Figura 10), e da obra de Eça de Queirós, *Os Maias* (Figura 09).

Sendo a banda desenhada algo mais figurativo, onde se associa texto e imagem, acredita-se que os alunos acabam por entender melhor o que é lido, permitindo uma leitura mais acessível e envolvente. Pensa-se que este formato pode contribuir para o aumento da autoestima dos alunos, reduzindo a frustração associada à leitura e melhorando a compreensão dos conteúdos. De facto, os elementos gráficos são fundamentais para uma aprendizagem mais significativa, tanto para alunos com necessidades de saúde específicas, como para os restantes (Ausubel, 2003). A integração de recursos visuais no ensino constitui, assim, um caminho para uma educação mais inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade dos estilos de aprendizagem (Cunha, 2024) .



Figura 9- Banda Desenhada da obra "Maïas"



Figura 10 - Banda Desenhada da obra de Anne Frank

Neste contexto, é importante reconhecer que a arte, enquanto expressão criativa e cultural, vai muito além da técnica, os autores Ferraz e Fusari, (2010) já mencionaram a arte como uma forma de representação:

A arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento de mundo; é, também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo. (p. 21).

A arte têm o poder de promover a autonomia dos alunos, despertando emoções e sentimentos muitas vezes adormecidos. Ao serem trabalhadas no contexto educativo, estas emoções tornam-se mais compreensíveis e geríveis pelos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional e social. As artes assumem, assim, vários papéis fundamentais ao longo da vida, não apenas como forma de expressão individual, mas também como ferramenta pedagógica. O professor Pedro Reis mencionou no artigo. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação (2010):

O estudo da arte desperta o indivíduo para outros saberes, pois é meio dessa investigação que entendemos como se deram as manifestações sociais, culturais e históricas, isto é, como os deferentes povos viveram e divulgaram suas crenças, saudaram seus deuses, interpretaram os fenômenos da natureza e expressaram sentimentos e emoções pessoais, deixando um caminho pronto para os que viriam depois. (p. 11).

É importante sublinhar que a intenção da inclusão da arte na educação não é criar artistas, mas sim utilizar a arte como recurso pedagógico e favorecer o conhecimento do mundo que nos rodeia. Através da arte, é possível simular situações e acontecimentos que permitem aos alunos refletir sobre aspetos positivos e negativos do dia a dia, desenvolvendo o pensamento crítico e a consciência social.

A arte pode ainda assumir o papel de mediadora de diálogo entre o aluno e o mundo. Por não existir um “certo” ou “errado” nas expressões artísticas, promove-se a liberdade de expressão, o respeito pela diversidade de opiniões e o trabalho colaborativo. Neste sentido, a arte torna-se um excelente meio de inclusão, acolhendo as diferenças e oferecendo um espaço onde todos os alunos podem participar e comunicar.

II.1.5.3. Necessidade da Comunicação Visual na Inclusão

A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e tentar mudar o mundo; ela é magia. A magia da arte está em que, nesse processo de recriação, ela mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada (Ferreira, 2011, p. 14).

Podemos observar que a arte contribui para o equilíbrio da autonomia dos alunos, funcionando também como uma ponte para as outras disciplinas, quando o aluno se sente capaz, a sua motivação aumenta, o que se reflete diretamente no seu empenho escolar e no reforço da sua autoestima.

Neste contexto, o papel do professor tornou-se um verdadeiro mediador da aprendizagem, tanto no campo da arte como nas restantes áreas do conhecimento. Se antes um professor era visto como o único detentor do conhecimento, hoje, o professor é uma alavanca, que impulsiona os alunos a querer saber mais, a explorar, a criar e a participar ativamente no seu próprio processo de aprendizagem. Quando o professor adota esta postura pedagógica mais inclusiva e atualizada, e se dedica à criação de recursos adaptados à realidade atual, as aulas tornam-se mais dinâmicas, mais criativas e mais envolventes, promovendo um ensino mais eficaz e significativo para todos os alunos.

Assim, as disciplinas relacionadas com as áreas artísticas deverão garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais (Ferraz; Fusari, 2010, p.22).

A arte tem sido utilizada, ao longo da história, como forma de compreender e representar o mundo. Os egípcios, por exemplo, usavam a arte para interpretar a morte e os rituais de passagem da vida para a morte, enquanto os homens das cavernas recorriam a representações rupestres para transmitir conhecimentos essenciais às gerações futuras, como “ensinar” o comportamento das manadas ou estratégias de sobrevivência. Estas manifestações mostram que a arte sempre serviu para comunicar ideias, ensinar e perpetuar saberes, sendo, ainda hoje, um recurso valioso no desenvolvimento da autonomia de crianças no ensino. Atualmente, a arte não se limita às paredes de museus ou galerias. Ela está presente no cotidiano, nas ruas que percorremos diariamente, pronta a ser explorada e a transformar a nossa visão de mundo. Nas grandes cidades, essa arte urbana manifesta-se de diversas formas: grafitis coloridos que cobrem fachadas, esculturas inusitadas que desafiam a nossa perspectiva, e intervenções poéticas que nos convidam à reflexão. Neste cenário, o papel do docente torna-se fundamental. Um professor atento pode transformar essa riqueza artística num poderoso instrumento de aprendizagem, criando pontes entre o que se vê fora da escola e o que se aprende dentro dela. Até mesmo o trajeto diário de casa para a escola pode ser transformado num roteiro de descobertas, onde cada expressão artística urbana se torna um convite para o diálogo, a pesquisa e a construção de conhecimento.

Segundo Aurora Ferreira (2010, p. 43), a arte tem um papel potencialmente vital em qualquer processo de reabilitação e de educação, pois permite que a pessoa se expresse sem qualquer julgamento, oferecendo um espaço seguro de comunicação. A mesma autora acrescenta: “A arte vai abrir caminhos para que esses indivíduos resgatem a sua autoestima, ressignificando o seu papel na instituição, na família, na sociedade.”

II.1.5.4. Realidade Escolar do Disléxico

As crianças com NSE têm um desempenho escolar menor que os seus colegas da mesma idade, apresentando níveis de desempenho inferior na maioria das áreas do currículo, o que reflete a urgência de uma intervenção adequada (Capellini, 2015, p. 45).

Em Portugal quando as crianças são diagnosticadas formalmente acabam por ser integrados no conceito de NSE/NEE (Necessidade de Saúde Específica/ Necessidade Educativa Especiais) o que acaba por resultar numa adaptação do plano curricular do aluno e da sua avaliação.

Convém que a criança seja diagnosticada formalmente antes da intervenção escolar.

A identificação e intervenção precoce são o segredo do sucesso na aprendizagem da leitura. A identificação de um problema é a chave que permite a sua resolução (Teles, 2004).

Nas pesquisas realizadas infelizmente isso não acontece tão regularmente no caso da dislexia, já que esta acaba por ser diagnosticada em contexto de sala de aula. De acordo com Corgan (2002, citado por Pinheiro, 2009) são os professores que têm o papel primordial na deteção precoce da dislexia já que é com eles que as crianças acabam por contactar diretamente e com mais frequência, mas esse atraso de diagnóstico acaba por levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos e o baixo desempenho escolar (Capellini et al., 2010)

Pesquisas realizadas em vários países mostram que cerca de 5% a 17% da população escolar é disléxica, em Portugal, de acordo com o estudo sobre a prevalência da dislexia em crianças portuguesas do primeiro ciclo do ensino básico (Vale et. Al, 2011), 5,4% apresenta o distúrbio de dislexia.

Há uma grande necessidade de atividades diversificadas que envolvam tanto a expressão corporal como o sabor, o cheiro, a cor e a expressão plástica. Aprender não é falar sobre, é fazer! E para aprender bem é necessário estar envolvido (Silva 2004, p. 44 e p. 56).



Figura 11 - fonte: " Entendendo a Dislexia " - pág.103 (Shaywitz, 2023).

III. Metodologia

Quando se fala em educação, os projetos de investigação são fundamentais, já que se trata de uma área em constante mudança e evolução. Assim, a investigação tornar-se uma ferramenta de extrema importância. Segundo Bell, (1977, p.33), “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente”.

Para o presente estudo, será realizada uma investigação exploratória, que incidirá sobre a perspectiva de inclusão de alunos com dislexia na disciplina de Educação Visual. A investigação exploratória constitui uma abordagem metodológica particularmente adequada quando o tema de estudo ainda é pouco conhecido (Quivy, 2003).

Este tipo de investigação tem como principal finalidade proporcionar uma compreensão inicial e geral sobre um fenómeno, permitindo ao investigador obter uma visão ampla e identificar elementos relevantes que poderão ser aprofundados em etapas posteriores da pesquisa (Gil, 2008).

No contexto da presente investigação, que procura compreender de que forma a utilização de imagens na disciplina de Educação Visual pode facilitar a aprendizagem de alunos com dislexia, a investigação exploratória revela-se pertinente. Dada a escassez de estudos aprofundados sobre a aplicação específica de recursos visuais junto a crianças com dislexia no contexto da Educação Visual, adotar esta metodologia possibilita recolher dados iniciais acabando por compreender perceções, comportamentos e dificuldades dos alunos, de modo a orientar intervenções futuras mais direcionadas e eficazes.

No presente estudo, a investigação exploratória assume um papel fundamental na delimitação do problema de investigação, na compreensão do contexto educativo em análise e na orientação da definição de estratégias didáticas adaptadas às necessidades dos alunos com dislexia.

O estudo foi de carácter misto. De acordo com Carmo e Ferreira (1998), alguns autores recomendam a utilização, de forma complementar, das duas modalidades da recolha de dados. A investigação quantitativa, segundo os mesmos autores, fundamenta-se em técnicas de recolha, apresentação e análise de dados que possibilitam o seu tratamento e quantificação através de métodos estatísticos. Para Afonso (2014), “a abordagem quantitativa pressupõe-se objetiva uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem da

matemática analítica, da estatística e da categorização lógica” (pp.17-18).

Por sua vez, a investigação qualitativa constitui uma abordagem metodológica fundamental, sendo caracterizada pela sua capacidade de explorar e compreender fenômenos complexos em contextos naturais. Diferentemente da investigação quantitativa, que privilegia a mensuração e análise estatística de dados, a investigação qualitativa foca-se na interpretação profunda dos significados, das experiências e dos processos sociais (Creswell, 2014).

Esta abordagem permite aos pesquisadores captar a riqueza das interações humanas e os contextos culturais que moldam o comportamento e as percepções dos indivíduos (Denzin & Lincoln, 2018). Entre os métodos mais comuns da investigação qualitativa encontram-se a observação participante, os grupos focais e a análise documental. Estes métodos proporcionam dados detalhados e contextualizados, que revelam as nuances das vivências dos sujeitos investigados (Patton, 2015).

Um aspeto crucial da investigação qualitativa é sua flexibilidade metodológica, que possibilita ajustes ao longo do processo de pesquisa, para melhor responder às questões emergentes (Merriam & Tisdell, 2016). Além disso, o rigor desta abordagem está associado à credibilidade, à transferibilidade e à confiabilidade dos dados, garantindo que os resultados sejam confiáveis e úteis para a compreensão do fenômeno estudado (Lincoln & Guba, 1985).

A crescente valorização da investigação qualitativa decorre da sua aptidão para abordar temas sensíveis, explorar novas áreas de conhecimento e proporcionar *insights* aprofundados que podem informar políticas públicas, práticas educacionais e intervenções sociais (Marshall & Rossman, 2016). Assim, a investigação qualitativa não apenas complementa, mas também amplia a compreensão que se pode obter por meio de abordagens quantitativas.

O presente estudo foi efetuado através de realização de enunciados adaptados para alunos diagnosticados com dislexia, assim como o uso de imagens como auxílio. Pretende-se perceber se a introdução de imagens contribui efetivamente para um resultado positivo ou se, pelo contrário, não se observou nenhuma melhoria significativa.

III.1 Participantes do estudo

A população-alvo deste estudo é composta por turmas de 5º e 6º da Escola Básica 2,3, do Viso, em Viseu, onde existem alunos com necessidades de aprendizagem

específicas, nomeadamente dislexia.

No que respeita aos alunos disléxicos, essa população foi selecionada tendo em conta que a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem sentida a nível mundial, com impacto significativo no percurso escolar dos alunos. De modo a garantirmos que entre os participantes existiam alunos com esta condição diagnosticada foram estabelecidos critérios de inclusão para os alunos disléxicos:

- Idade entre 09 e 14 anos que estejam no 5º ou 6º;
- Diagnosticados com dislexia dentro da escola ou fora;
- Compreensão da língua portuguesa;
- Consentimento livre e esclarecido dos participantes e seus encarregados de educação.

III.1.2 Instrumentos de Recolha de Dados e a sua Implementação

No sentido de dar resposta ao problema, os instrumentos de recolha de dados pensados para a investigação foram aplicados em contexto real, na disciplina de Educação Visual, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado (PESIII). Para esta investigação foram utilizados seis instrumentos de recolha de dados:

- (1) Duas fichas diagnóstico e mais duas atividades práticas, nas quais os alunos, a partir de uma reflexão sobre textos, foram convidados a realizar uma sequência de imagens;
- (2) Observações semanais, registadas num diário de bordo;
- (3) Registo fotográfico do processo de trabalho dos alunos;
- (4) Produções dos alunos e, finalmente;
- (5) Grelhas de observação;
- (6) Questionário.

A presente investigação exploratória desenvolveu-se de acordo com as etapas que se descrevem de seguida. As atividades a desenvolver foram planificadas pela investigadora e implementadas em contexto real, na disciplina de Educação Visual, durante a Prática de Ensino Supervisionado III (PES III). O foco principal das atividades foi a interpretação de texto, já que o objetivo deste estudo é entender se a utilização de

imagens pode, de facto, auxiliar os alunos a interpretar melhor os textos. A sala de aula onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada III (PESIII) foi organizada por ilhas de trabalho, cruzando com a Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta organização favoreceu a entreaajuda entre os alunos, apesar de ao longo das aulas ainda pedirem auxílio do professor.

Antes da implementação da UT, foi solicitada um Pedido de Autorização ao diretor do estabelecimento de ensino (**Anexo 4**), para posteriormente poder entregar as autorizações aos encarregados de educação de cada turma (**Anexo 5**).

A Unidade de Trabalho (**Anexo 6**) teve como objetivo perceber se os alunos conseguiam interpretar o texto fornecido pelo professor, isto é, verificar a capacidade dos alunos para interpretar textos, com e sem apoios de imagem. Num primeiro momento, os alunos realizaram os fichas diagnóstico, na primeira ficha (**Anexo 7**) trabalharam apenas com o texto e algumas questões simples para os ajudar a compreender, sem qualquer apoio visual. Posteriormente, numa segunda ficha (**Anexo 8**), foi apresentado um texto acompanhado de imagens relacionadas com o tema abordado no excerto. Inicialmente, os alunos fizeram um pequeno esboço para ilustrar o que entenderam do texto, complementado por respostas a algumas perguntas. Após essa atividade, os alunos responderam a um questionário (**Anexo 9**) para avaliar se a utilização de imagens teve um impacto positivo na sua compreensão.

Os fichas diagnósticos desempenham um papel crucial em investigações exploratórias. Neste projeto em específico, eles permitiram identificar o ponto de partida dos participantes em relação à leitura e à interpretação dos textos, sem e com auxílio de imagens. Esses instrumentos permitem mapear conhecimentos prévios, habilidades e lacunas de aprendizagem, fornecendo dados essenciais para o planeamento de estratégias pedagógicas mais eficazes (Luckesi, 2002; Libâneo, 1991). Em abordagens exploratórias, que visam gerar *insights*, levantar hipóteses e identificar padrões ou dificuldades, a avaliação diagnóstica é crucial para orientar intervenções educativas e adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos (Piletti, 1986). O papel da ficha diagnóstico neste estudo foi para estabelecer um ponto de partida e tentar perceber se os participantes realmente acabam por entender melhor o texto com as imagens ou sem as imagens, se acabaram por pedir mais o apoio da professora em qual das fichas. Foi apenas uma introdução, para de seguida realizarem uma unidade de trabalho.

Para além das fichas, foram desenvolvidas duas atividades práticas:

- A **primeira atividade** consistiu na construção de uma narrativa visual sem ajuda

de texto, com o objetivo de estimular a criatividade e a capacidade de construir personagens visuais a partir de objetos do cotidiano. Cada aluno escolheu ou recebeu um ou mais cartas com imagens de objetos comuns (**Anexo 13**) e, a partir desse objeto, desenvolveu um personagem fictício, definindo: aparência, ambiente onde vive, traços de personalidade e uma pequena história visual com início, meio e fim. Os materiais necessários para esta atividade foram os lápis de grafite e lápis de cor, a base do exercício (**Anexo 14**), borracha e as cartas com as imagens dos objetos. As competências trabalhadas nesta atividade foram a Imaginação visual, a relação forma/função, a expressão artística, construção de narrativas e desenvolvimento de pensamento mais abstrato.

- De seguida, os alunos realizaram a **segunda atividade**. Esta consistiu numa ilustração com colagens de um excerto selecionado do livro *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry. O objetivo principal desta atividade foi estimular a interpretação visual de textos literários através de uma abordagem criativa que envolvesse a técnica de colagem, incentivando uma leitura subjetiva e expressiva da narrativa. Cada aluno recebeu um excerto do texto fornecido pelo professor (**Anexo 12**), e como apoio à atividade realizei pequenas cartas com ilustrações (**Anexo 13**). A partir da leitura individual e da interpretação do conteúdo, os alunos criaram uma composição visual utilizando elementos recortados de jornais, revistas, cartolinas e outros papéis diversos, articulando imagem e palavra de forma simbólica e expressiva. A proposta exigia a representação visual da ideia, emoção ou momento-chave do excerto, sem recorrer à cópia literal do texto. Os materiais necessários para esta atividade incluíram papel A4, cola, tesoura, cartolina, restos de papéis variados, jornais, lápis de grafite e borracha. As competências trabalhadas nesta atividade foram a interpretação visual de textos, a expressão artística através da técnica da colagem, a criatividade, a leitura simbólica e o desenvolvimento do pensamento visual e crítico.

Durante a implementação da unidade de trabalho, foi mantido um diário de bordo (**Anexo 14**) com reflexões regulares assim como a Grelha de Análise (**Anexo 15**), registo de acontecimentos relevantes, comportamentos observados e aspetos pedagógicos significativos para posteriormente analisar e conseguir entender a relação dos alunos com as atividades, e curiosidades que decorreram ao longo da implementação.

O diário de bordo constitui uma ferramenta visual e reflexiva que integra texto, imagem, esquemas, colagens e outros elementos gráficos, assumindo-se como um instrumento entre o registo documental e a expressão pessoal (Figueiredo, 2010; Oliveira

& Serafim, 2021). No contexto da investigação em Educação Visual e Tecnológica, o diário de bordo ganha relevância como meio de explorar, registrar e refletir sobre processos criativos, pedagógicos e investigativos (Hernández, 2007). O diário de bordo torna-se mais do que um simples caderno de anotações, permite acompanhar o percurso de pensamento e ação do investigador/docente, promovendo uma abordagem sensível, processual e crítica do fazer artístico e pedagógico (Bastos & Fialho, 2010). Enquanto instrumento metodológico, o diário gráfico contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva, alinhando-se com abordagens qualitativas que valorizam a experiência e a prática situada (Eisner, 2002; Clandinin & Connelly, 2000). A sua natureza aberta e processual faz dele uma ferramenta poderosa para pensar com as mãos, sentir com os olhos e escrever com imagens (Leitch, 2006).

No final da atividade foi distribuído um questionário com o objetivo de recolher a opinião dos alunos sobre a utilização da imagem como auxílio à compreensão do texto. É importante referir que o questionário é um dos instrumentos mais utilizados na recolha de dados em investigação educacional e nas ciências sociais, devido à sua eficácia na obtenção de informações de um grande número de participantes de forma padronizada (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Trata-se de um método estruturado que permite recolher dados quantitativos e/ou qualitativos, dependendo da natureza das questões incluídas, que podem ser abertas, fechadas ou de escala (Likert, diferencial semântico, entre outras). Os questionários acabam por ser particularmente úteis quando o objetivo do estudo é descrever fenómenos, analisar atitudes, crenças ou comportamentos, ou ainda verificar correlações entre variáveis. A sua aplicação pode ocorrer de forma presencial ou à distância, utilizando plataformas digitais, o que facilita o acesso a uma amostra mais ampla e geograficamente dispersa (Bryman, 2016). Segundo Marconi e Lakatos (2008), é constituído por perguntas claras ordenadas de forma lógica, podendo ser respondidas sem a presença do entrevistador/investigador, pelo que deve ser acompanhado por uma nota explicativa sobre a relevância do questionário e a sua finalidade. O questionário utilizado (Anexo 9), revela apenas dois tipos de perguntas, usa a escala de Likert, onde os alunos terão de mencionar qual das fichas foi mais simples, qual das fichas eles gostaram mais, e apenas uma questão aberta, com a qual se pretende entender se os alunos têm alguma sugestão relativamente as fichas. O objetivo foi obter um obter um *feedback* direto dos alunos, identificando quais as suas preferências, dificuldades sentidas, mencionando qual ficha foi mais simples ou mais complexo.

Durante a realização das atividades, foram efetuadas observações divididamente

registadas numa grelha criada para o efeito.

As grelhas de observação (Anexo 16) são um instrumento fundamental na investigação educacional, permitindo registar, de forma mais sistemática, o comportamento, dificuldades e desempenho dos alunos em diferentes momentos do processo de ensino-no-aprendizagem. No contexto da Educação Visual (EV), essas grelhas foram utilizadas para avaliar as dificuldades e o tempo de cada ficha de diagnóstico permitindo perceber quais dos alunos acabaram mais cedo. Já no decorrer da unidade de trabalho a grelha destina-se a um acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.



Figura 12 - Registo fotográfico do processo de trabalho dos alunos durante a realização das atividades práticas.

Neste projeto, o uso de grelhas de observação trouxe uma mais-valia, uma vez que elas permitiram uma recolha de dados objetivos e estruturados sobre o comportamento e desempenho, facilitando a identificação de dificuldades e ajudando a perceber a evolução dos alunos.

Ainda durante a realização das atividades, foram efetuados registos fotográficos para captar parte do processo dos alunos (ver **figura 12**).

III.2 Apresentação e Análise de Dados

Entende-se por análise de dados, a capacidade que os investigadores têm de categorizar, selecionar e sintetizar os dados recolhidos para a sua investigação, elaborando assim uma súmula do que se considera mais relevante para a sua interpretação e explicação (Kerlinger, 1980).

Marconi e Lakatos, referem que a análise dos dados “é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois é a partir dela que serão apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa, conclusão essa que poderá ser final ou apenas parcial, deixando margem para pesquisas posteriores” (p.46). Oliveira (2011) refere ainda que “há diversas técnicas de análise de dados que podem ser utilizadas em pesquisas de natureza qualitativa ou quantitativa” (p.46).

III.2.1 Ficha Diagnóstico

Apresentam-se, de seguida, os resultados da ficha de diagnóstico de cada turma em separado: primeiro, os da turma do 5.º ano e, posteriormente, os da turma do 6.º ano estando os alunos com dislexia destacados a laranja e outros alunos diagnosticados com algum NSE a verde, e comparando entre uma ficha e outra foi possível perceber algumas melhorias.

Ficha diagnóstico da turma do 5.º ano

Na ficha diagnóstico sem imagens algumas questões exigiam que os alunos respondessem com base no texto fornecido (**Anexo 7**). Após análise das respostas (**Anexo 17 e 18**), verificou-se que, no que diz respeito à identificação de palavras importantes na ficha (que não tinha apoio visual), os alunos identificaram, em média, zero palavras importantes (**Tabela 2**).

Tabela 2 - Distribuição do número de palavras, personagens e lugares identificados pelos alunos do 5.º ano na ficha de diagnóstico com imagem.

	0	1	2	3	4	5	Mais de 5
Palavras	12	2	1	0	0	0	0
Personagens	2	2	1	0	1	0	10
Lugar ou Lugares	2	3	2	7	0	0	0

Relativamente ao número médio de personagens mencionadas, este foi superior a 5, com pouco variabilidade entre os alunos. Contudo, ainda houve alguns alunos que não mencionaram qualquer personagem. Na terceira pergunta, que dizia respeito aos lugares identificáveis no texto, obteve-se uma média de 3 lugares, com alguma dispersão nas respostas.

Quanto à mensagem do texto, verificou-se que alguns alunos conseguiram compreender o que este transmitia. Os resultados (v. **Anexo 17**) foram semelhantes aos já analisados anteriormente, 11 alunos conseguiram identificar a mensagem, enquanto 4 não. Na **tabela 3** apresentam-se as frases produzidas pelos alunos no que diz respeito à identificação da mensagem transmitida pelo texto (de 21 alunos, obtenção de 6 respostas). Os alunos ausentes no dia da ficha estão assinalados na tabela com “Faltou”, é assinalado o aluno que não escreveu, a resposta do aluno com Dislexia está destacada a laranja e o que se encontra destacado a verde é relativo a um aluno com outro tipo de NSE.

No que concerne à ilustração do texto, a avaliação revelou uma qualidade média boa, atingindo 3 pontos (em 5). Esta pontuação positiva é visível na **Tabela 4** (no **Anexo 21**, encontra-se a classificação assim como a sua justificação). A primeira linha da tabela refere-se à pontuação atribuída na avaliação (numa escala de 1 a 5), e a segunda linha indica o número de alunos do 5.º ano que obteve cada classificação.

Tabela 3 - – Mensagem que o texto transmite identificada pelos alunos do 5.º ano

Mensagem importante do texto

...

tens de ajudar os teus amigos
ajudar os outros a fazer a sopa

faltou

a mensagem é que a formiga corajosa ajudou o coelho

peça ajuda

...

as vezes os mais fracos são os mais fortes
tens que ajudar os teus amigos

...

as vezes os mais fracos são os mais corajosos

faltou

faltou

...

...

faltou
não invadir a casa dos outros se não ficas com a barriga furada
mesmo qual for o amigo devemos adoralo e nunca o devemos deixar seja qual a recompensa
temos que ajudar os amigos
...
...

Tabela 4 - Média da avaliação das ilustrações da ficha de diagnóstico sem imagem relativas ao texto fornecido.

Nível da Ilustração				
1	2	3	4	5
0	0	6	7	2

Na **tabela 4**, reparamos que o aluno com dislexia teve um nível bom apesar de durante a realização da ilustração ter sido perceptível que não se encontrava confiante conforme se verifica nos registos efetuados no diário de bordo (v. **Anexo 14**).

Na **Figura 13** apresentam-se duas ilustrações realizadas nesta ficha e na **Figura 14** esta a ilustração do aluno com dislexia, o que achei pertinente foi que como o aluno não tinha um apoio visual ele mesmo foi à mochila para ir ver a sua Banda Desenhada e tentou seguir o “tutorial” que se encontrava lá.



Figura 13 - Duas ilustrações dos alunos do 5º ano na ficha de diagnóstico sem imagem, relativas ao texto fornecido.

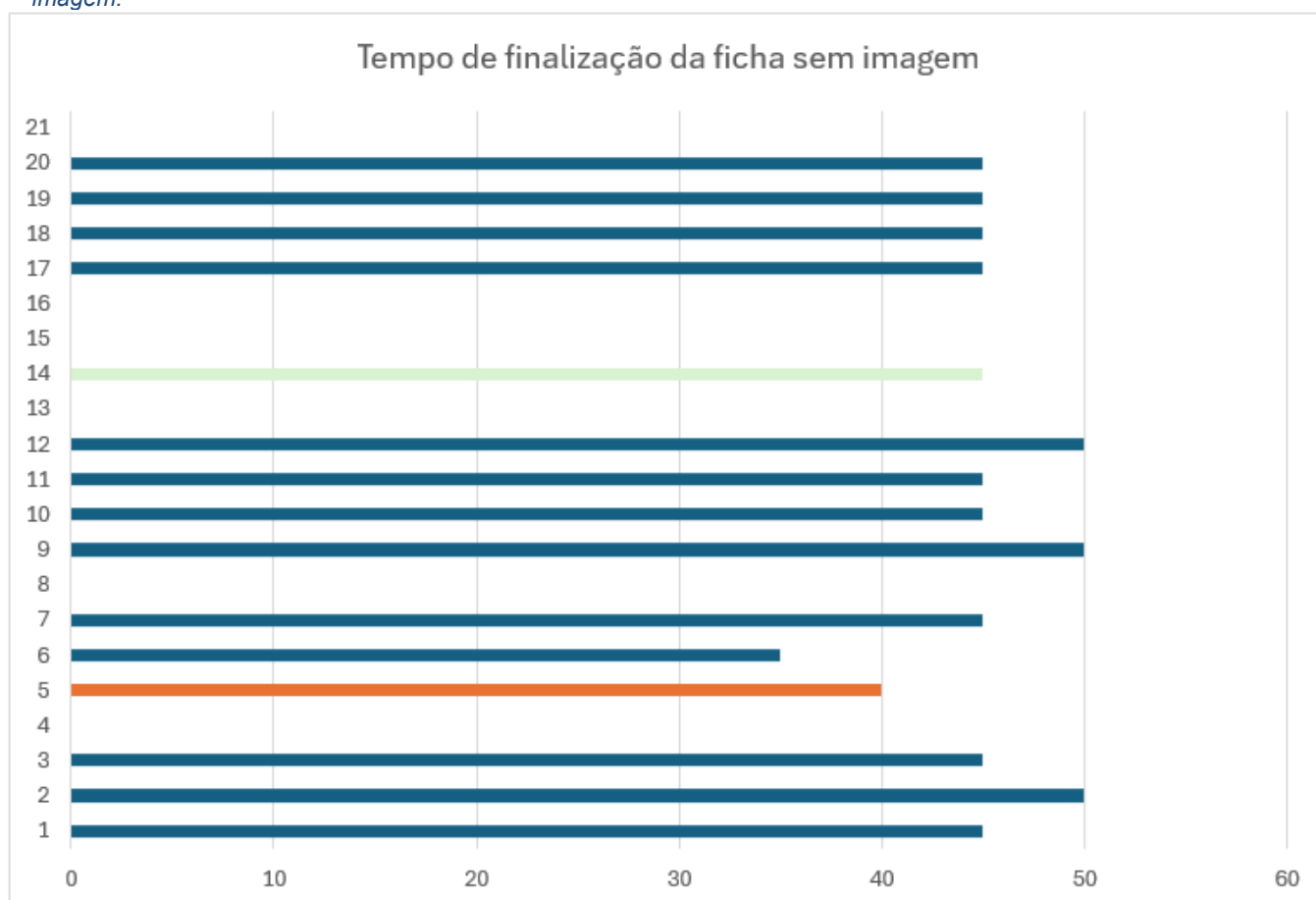


Figura 14 - ilustração do aluno com dislexia do 5º ano na ficha de diagnóstico sem imagem, relativa ao texto fornecido.

O tempo médio despendido na atividade foi de aproximadamente 37 minutos, apresentando uma variação relativamente pequena entre os alunos. O gráfico seguinte

(Gráfico 1) ilustra esse mesmo tempo de forma mais simples e de fácil leitura. O eixo horizontal representa o tempo em minutos e no eixo vertical indico o número do aluno. O que se encontra destacado a laranja é o aluno com Dislexia e podemos perceber que o aluno com dislexia acabou por terminar a tarefa um pouco mais cedo, contudo não se encontrava confiante do que realizou e quis logo entregar sem querer melhorar mesmo sabendo que poderia ter apoio da docente. O que se encontra a verde é um aluno com outro tipo de NSE. Na realização da ficha houve alunos que solicitaram ajuda: 12 alunos pediram apoio enquanto outros 3 não necessitaram, sendo que um dos 12 alunos, foi o aluno com dislexia que pediu repetidamente o meu apoio ou apoio de uma das minhas colegas.

Gráfico 1 - Tempo de realização da ficha de diagnóstico por parte dos alunos do 5.º ano relativamente ao texto sem imagem.



Na ficha diagnóstico com auxílio de imagens, foi solicitado aos alunos que identificassem palavras importantes, personagens e lugares presentes no texto (Tabela 5). Relativamente às palavras importantes, mesmo com auxílio visual (imagens), a maioria dos alunos (10 alunos, ver Tabela 5) incluindo o aluno disléxico não conseguiu

identificar nenhuma palavra, e apenas um aluno conseguiu identificar mais que cinco. Isso mostra que há dificuldades na escolha de palavras principais do texto.

Tabela 5 - Distribuição do número de palavras, personagens e lugares identificados pelos alunos do 5.º ano na ficha de diagnóstico com imagem.

Distribuição dos números da ficha com Imagem							
	0	1	2	3	4	5	Mais de 5
Palavras	11	1	3	0	0	0	1
Personagens	2	0	2	12	0	0	0
Lugar ou Lugares	2	0	4	2	8	0	0

Quanto às personagens, a maior parte dos alunos identificou três personagens. Este resultado mostra que os alunos conseguiram compreender bem quem eram as personagens da história. Na terceira questão, relativa a lugares identificáveis no texto, a maioria dos alunos indicou entre três e quatro lugares. Isso indica que os alunos reconheceram com mais facilidade os espaços onde a história acontece já o aluno com dislexia identificou as seis personagens do texto e os três lugares onde se passava o excerto o que parece indicar que as imagens facilitaram o processo de identificação das personagens e espaços.

Na realização da ficha diagnóstico com ilustrações (**Anexo 8**) obtivemos alguma melhoria, principalmente no comportamento dos alunos durante a realização da ficha. O aluno com dislexia mostrou-se um pouco mais confiante, não solicitou tanto apoio e durante o tempo de realização da ficha o aluno pediu mais materiais para elaborar a ilustração e mostrou-se muito empenhado como se descreve no diário de bordo (**Anexo 14**).

Tabela 6 - Mensagem que o texto transmite identificada pelos alunos do 5.º ano

Mensagem importante do Texto
...
quem sobe ao alto da serra da estrela vê uma estrela a brilhar mais que as restantes não dar coisas se não quisermos
faltou
vê uma estrela a brilhar mais que as restantes
não desista dos seus sonhos áh coisas mais importantes que joias e ouro não trocar algo com valor sentimental porque isso vale mais do que qualquer riqueza quem sobe ao alto da serra da estrela vê uma estrela a brilhar mais que as restantes
...
não trocar algo de valor sentimental porque isso vale mais do que qualquer riqueza
faltou
faltou
...
faltou
...
...
não trocar algo com valor sentimental porque isso vale mais
...
...

Tabela 7 - Média da avaliação das ilustrações da ficha de diagnóstico com imagem relativas ao texto fornecido.

Nível da Ilustração	1	2	3	4	5
	2	3	9	5	1

No que diz respeito a mensagem do texto, continuando a falar da ficha de diagnóstico com imagem, verificou-se que alguns alunos conseguiram compreender o que o texto transmitia. Os resultados foram: 11 alunos identificaram corretamente a mensagem, enquanto 4 não o conseguiram fazer.

Na **Tabela 6** podem observar-se as frases produzidas pelos alunos, onde se percebe a forma como cada um interpretou o sentido global do texto (de 22 alunos, obtenção de 4 respostas). Os indicadores “Faltou” e reticências indicam respetivamente, aluno ausente no dia da ficha, e aluno que não escreveu nada. O que se encontra destacado a laranja é o aluno com Dislexia e podemos perceber que aqui o aluno conseguiu identificar com alguma facilidade a mensagem do texto. O que se encontra

destacado a verde é um aluno com outro tipo de NSE.

Relativamente à ilustração solicitada, a avaliação, resultou numa média de 3 (**Tabela 7**) A primeira linha refere-se à pontuação atribuída na avaliação (numa escala de 1 a 5), e a segunda linha indica o número de alunos do 5.º ano que obteve cada pontuação. O desempenho é considerado sólido, uma vez que a maioria dos alunos (9) obteve o nível 3, temos ainda 5 alunos se situaram no nível 4 e um no nível 5. Desta forma, apenas três alunos apresentaram um resultado abaixo da média esperada (nível 2) e dois alunos com nível 1, confirmando um sucesso generalizado na aplicação dos conceitos visuais. O aluno com dislexia teve um melhor resultado neste trabalho chegando perto do nível 5, senti o aluno mais confiante e mais relaxado na realização desta ilustração conforme registos no diário de bordo (**Anexo 14**).

A **Figura 15** apresenta duas das ilustrações realizadas nesta ficha.



Figura 15 -Duas ilustrações dos alunos do 5º ano na ficha de diagnóstico com imagem, relativas ao texto fornecido.

Na **Figura 16** apresenta a ilustração do aluno com dislexia.

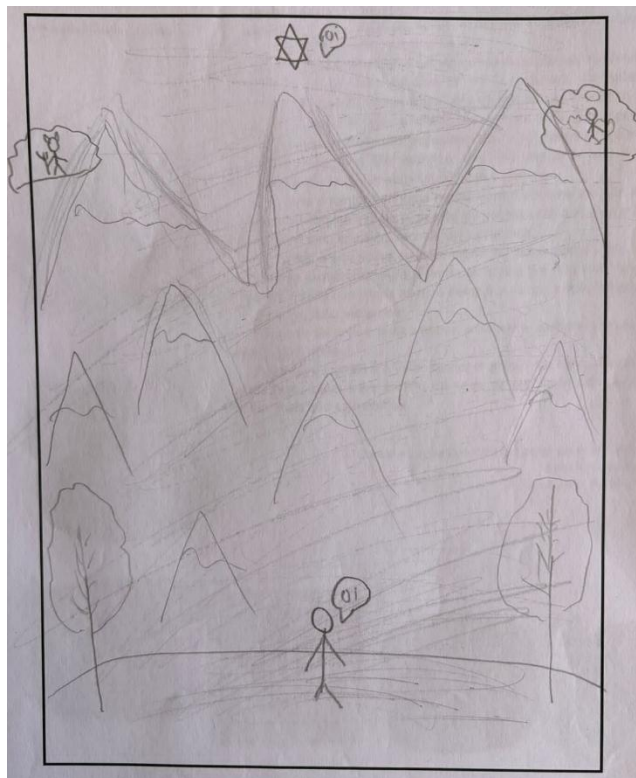
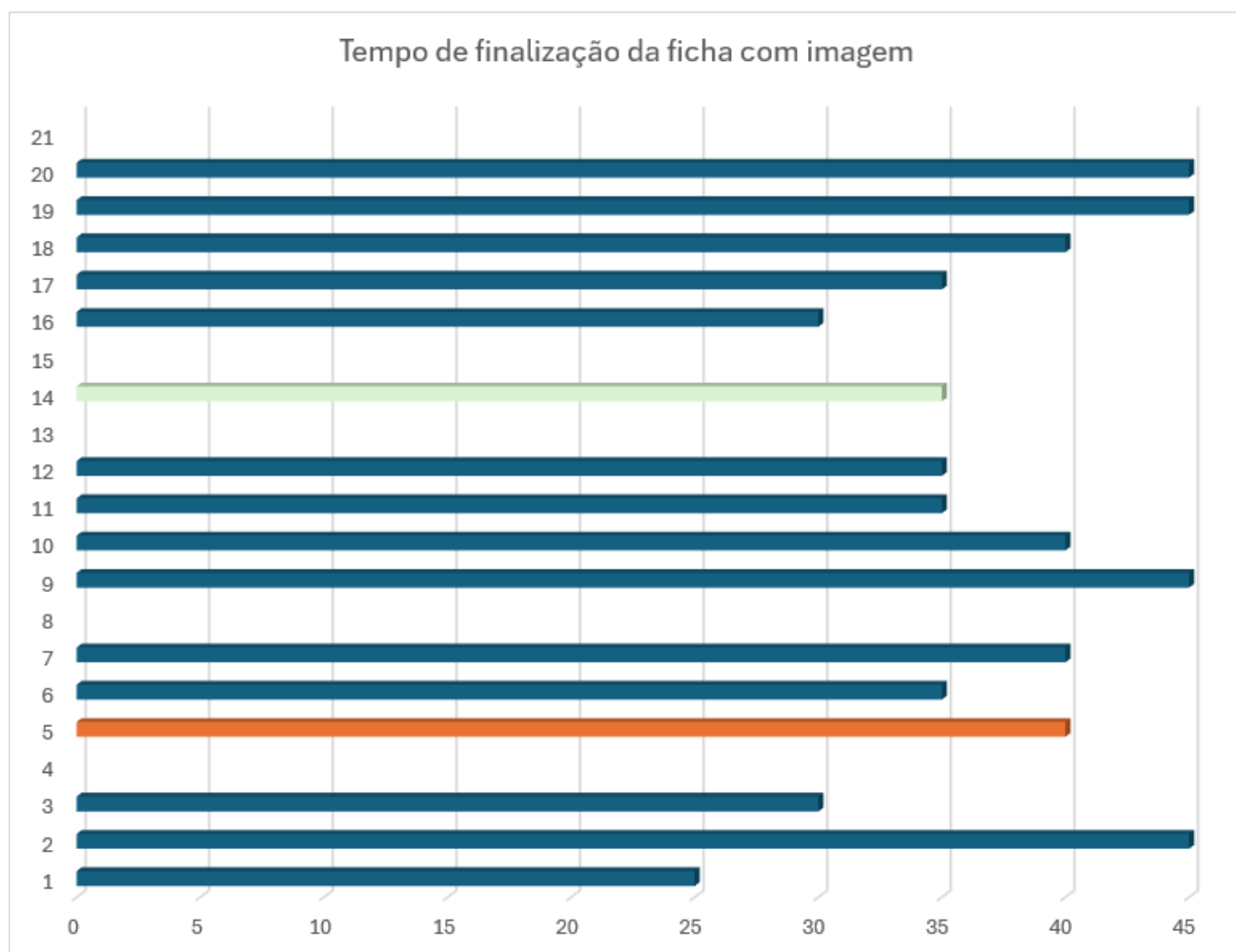


Figura 16 - ilustração do aluno com dislexia do 5º ano na ficha de diagnóstico com imagem, relativas ao texto fornecido.

No **Gráfico 2** observa-se que o tempo médio gasto na atividade foi de aproximadamente 45 minutos, havendo pouca variação entre os alunos. O tempo total variou entre 35 e 50 minutos, o que demonstra que a maioria dos alunos conseguiu gerir o tempo de forma equilibrada durante a realização da tarefa, o que se encontra destacado a laranja é o aluno com dislexia e deu para perceber que o aluno acabou 5 minutos antes do tempo previsto, contudo com um trabalho mais completo, onde o aluno adicionou até balões de fala o que não se reparou na ilustração anterior como se vê na **Figura 14** comprovando assim a utilização de imagens conduziu o aluno a um melhor resultado. Durante a execução da ficha, 12 alunos pediram apoio, enquanto 2 alunos conseguiram realizar a atividade de forma autónoma, o aluno com dislexia solicitou ajuda, não relativamente a ficha, mas sim à utilização de certos materiais.

Gráfico 2 - Tempo de realização da ficha de diagnóstico por parte dos alunos do 5.º ano relativamente ao texto com imagem.



Fichas diagnóstico da turma do 6.º ano

Na ficha de diagnóstico sem imagens (**Anexo 7**), solicitou-se aos alunos do 6.º ano a identificação de 3 categorias: palavras importantes, personagens e lugar(es) (**Tabela 8**). Relativamente às “palavras importantes”, na ficha sem auxílio de imagens, a maioria dos alunos (18) não conseguiram identificar nenhuma palavra importante. O número máximo de palavras identificadas foi de duas por um aluno (podemos observar de forma mais distribuída os dados nos **Anexos 20 e 21**).

Tabela 8 - Distribuição do número de palavras, personagens e lugares identificados pelos alunos do 6.º ano na ficha de diagnóstico sem recurso a imagem.

Distribuição dos números da ficha sem Imagem							
	0	1	2	3	4	5	Mais de 5
Palavras	16	2	0	1	0	0	0
Personagens	7	2	1	0	0	1	10
Lugar ou Lugares	5	2	7	5	0	0	0

No que diz respeito ao número médio de personagens mencionados no texto foi de aproximadamente 4. O número de personagens mencionados variou entre 0 e 6.

Quanto aos lugares, os alunos mencionaram em média 2 lugares sendo o número mínimo de lugares mencionados foi 0 e o máximo 3.

O aluno com dislexia não conseguiu identificar nenhuma palavra importante, contudo conseguiu identificar os 6 personagens que o texto mencionava e também os lugares onde se passava o excerto. Durante a elaboração da ficha o aluno com dislexia que integra a turma do 6º ano necessitou de apoio, no entanto optou por pedir ajuda aos colegas e não por chamar a professora.

No que diz respeito à mensagem transmitida pelo texto (**Tabela 9**) num total de 21 alunos obtiveram-se 12 respostas. Os indicadores “Faltou” e reticências indicam respetivamente, aluno ausente no dia da ficha, e aluno que não escreveu nada. Destacado a laranja apresenta-se o resultado do aluno com Dislexia. Este aluno conseguiu identificar a mensagem, mas necessitou ajuda de uma das colegas, isto é, não conseguiu dar resposta ao pedido de forma totalmente autónoma. O que se encontra destacado a verde é um aluno com outro tipo de NSE. No que diz respeito aos restantes alunos da turma observou-se que a maioria conseguiu perceber o conteúdo de forma adequada: 14 alunos identificaram a mensagem importante, enquanto apenas 6 alunos não conseguiram identificá-la.

Tabela 9 - Mensagem que o texto transmite identificada pelos alunos do 6.º ano.

Mensagem Importante do Texto

não precisa ter medo
temos que ajudar as pessoas que necessitam
todos nós temos de defender as pessoas mesmo se não gostarmos delas
...
...
não é preciso ter medo
...
...
temos de defender as pessoas que precisam independentemente da nossa estatura
temos que ajudar as pessoas que necessitam
...
que podemos ser pequenos
não importa a altura o que importa é a coragem
eu penso que a mensagem foi: Devemos enfrentar nossos medos
...
não ter medo e saber ajudar
...
não devemos ter medo de tudo porque à alguém que nos ajude e protege
...
...
A mensagem do texto é que podemos ser pequenos mas também valente e não termos medo dos maiores

Na atividade em que os alunos eram solicitados a realizar uma ilustração relacionada com o texto, a qualidade média do desenho foi de 3 (numa escala de 1 a 5). Este valor posiciona-se acima do valor central da escala, indicando que, de forma geral, os alunos produziram desenhos de um grau melhor(ver **Tabela 10**) a primeira linha refere-se à pontuação atribuída na avaliação (numa escala de 1 a 5), e a segunda linha indica o número de alunos do 6.º ano que obteve cada pontuação.

Tabela 10 - Média da avaliação das ilustrações da ficha de diagnóstico sem imagem relativas ao texto fornecido.

Nível da Ilustração				
1	2	3	4	5
2	3	9	5	1

O aluno com dislexia obteve uma classificação de nível 3, com algum auxílio das colegas para realizar a ilustração.

Na **Figura 17**, encontram-se dois exemplos de ilustrações elaboradas pelos alunos, que evidenciam distintas formas de interpretar o texto através do desenho.



Figura 17 - Duas das ilustrações dos alunos do 6º ano na ficha de diagnóstico sem imagem, relativas ao texto fornecido.

Na **figura 18** apresenta a ilustração do aluno com dislexia, onde podemos observar que o aluno quis representar as personagens que estavam no texto e através de balões de fala escrever as suas onomatopeias



Figura 18 - ilustração do aluno com dislexia do 6º ano na ficha de diagnóstico sem imagem, relativa ao texto fornecido.

No que diz respeito ao tempo que cada aluno necessitou para a realização da ficha, o tempo médio gasto na atividade foi de 45 minutos, sem variação entre os alunos, exceto o aluno com dislexia que demorou um pouco mais que os restantes alunos como se vê no **Gráfico 3**. Durante esse período, 11 alunos recorreram a ajuda e 10 não necessitaram desse apoio sendo um dos 11 alunos o aluno com dislexia. O gráfico 3 apresenta no eixo horizontal o tempo em minutos e no eixo vertical indica o número do aluno, neste mesmo gráfico o que se encontra destacado a laranja diz respeito ao aluno com Dislexia e o que se encontra a verde é um aluno com outro tipo de NSE.

Tabela 11- Distribuição do número de palavras, personagens e lugares identificados pelos alunos do 6.º ano na ficha de diagnóstico com recurso a imagem.

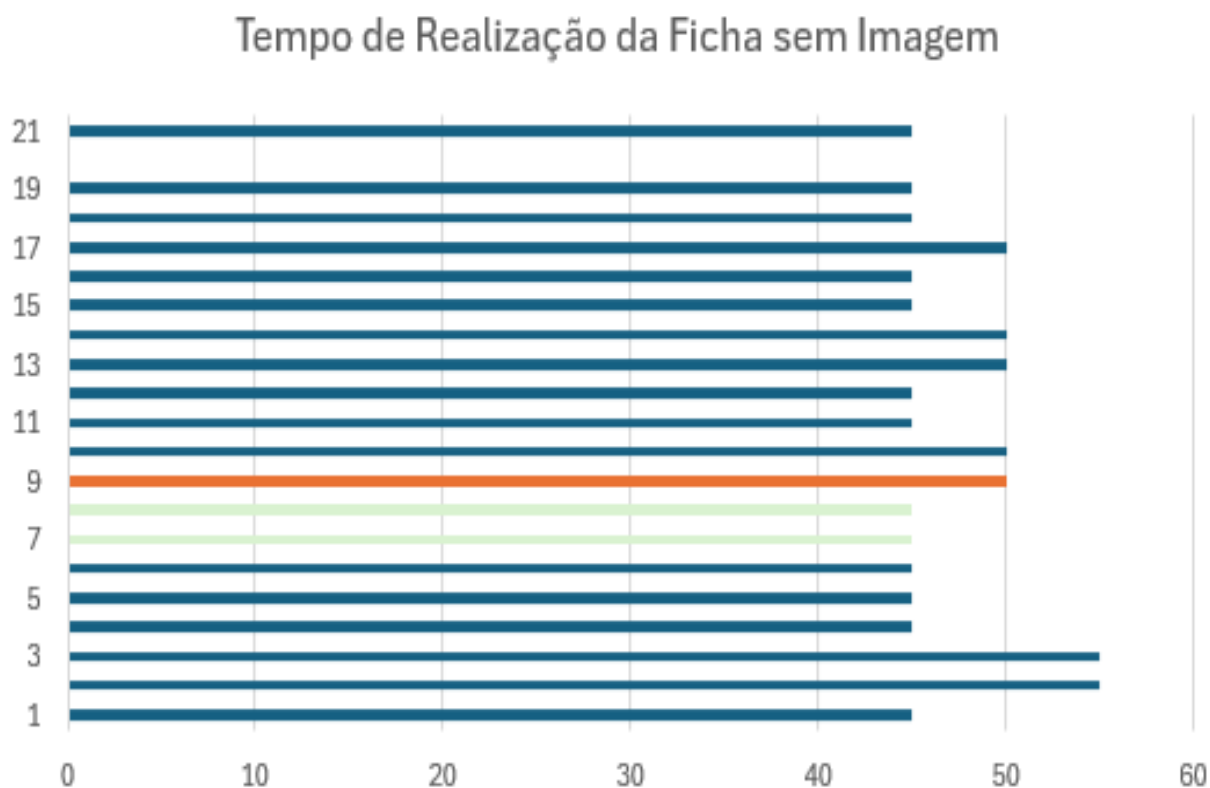
Distribuição dos números da ficha com Imagem

	0	1	2	3	4	5	Mais de 5
Palavras	8	3	3	3	1	0	1
Personagens	2	1	5	12	0	0	0
Lugar ou Lugares	1	4	4	5	3	3	0

Na ficha com auxílio de imagens, no que respeita a identificação de palavras importantes (**Tabela 11**), os alunos não conseguiram identificar a totalidade das palavras importantes 4, sendo que um aluno identificou 8 palavras que considerou importantes. Quanto ao número médio de personagens mencionadas, este foi de 2, com pouca variabilidade entre os alunos. A maior parte dos alunos referiu 2 ou 3 personagens

Por último, na questão relativa ao número de lugares identificados no texto, os alunos mencionaram em média cerca de 3 lugares. No que diz respeito ao aluno com dislexia, este não identificou nenhuma palavra importante, apenas conseguiu identificar 3 personagens e dois lugares.

Gráfico 3 - Tempo de realização da ficha de diagnóstico por parte dos alunos do 6.º ano relativamente ao texto sem imagem.



No que diz respeito a mensagem do texto, a maioria dos alunos conseguiram entender o que ele transmitia: 17 alunos mencionaram a mensagem importante e apenas 4 não conseguiram.

A **Tabela 12** apresenta as mensagens que os alunos perceberam (de 21 alunos, obtenção de 4 respostas). O indicador reticências diz respeito a alunos que não escreveram nada. Destacado a laranja apresenta-se o resultado do aluno com Dislexia indicando que o aluno realmente conseguiu identificar a mensagem que o texto transmitia, salientamos que este resultado foi obtido na ficha com imagens o que parece indicar que as imagens são realmente um bom apoio para os alunos com dislexia. O que se encontra a verde é um aluno com outro tipo de NSE.

Tabela 14 - Mensagem que o texto transmite identificada pelos alunos do 6.º ano.

Mensagem Importante do Texto

Devemos sempre ir atrás dos nossos sonhos
Não podemos deixar levar pela ambição
se todos os amamos alguma coisa não podemos a abandonar pois vai ser muito importante
" mas conta a lenda da que ainda hoje, quem sobe ao alto da serra da estrela vê uma estrela a
brilhar mais que as restantes
A mensagem foi dar valor ao que temos
Que não devemos trocar uma coisa que amamos por dinheiro
...
era uma vez um pastor que vivia solitário numa pequena aldeia
Se amamos mesmo alguma coisa nunca devemos abandonar pois lá no fundo faz parte de nós
...
foi o porquê do nome da "serra da estrela"
há coisas mais importantes que a riqueza
que não devemos abandonar as coisas importantes para nós por causa de dinheiro, ouro ou joias
a mensagem foi que há muitas mais coisas boas e importantes do que a riqueza
nunca se troca um amigo por dinheiro, e também nunca se quebra as suas promessas
...
nunca devemos trocar as coisas que gostamos só por riqueza ou dinheiro
que à coisas mais importantes que a riqueza
...não deixar uma coisa por dinheiro ou joias
Devemos sempre ir atrás dos nossos sonhos
Não podemos deixar levar pela ambição

Tabela 17 - Média da avaliação das ilustrações da ficha de diagnóstico com imagem relativas ao texto fornecido.

Nível da Ilustração				
1	2	3	4	5
0	1	9	7	3

Na ficha de diagnóstico com auxílio de imagem, os alunos do 6º ano foram solicitados a realizar uma ilustração relacionada ao texto fornecido. A qualidade média dos desenhos foi de 3 (numa escala de 1 a 5), indicando uma qualidade boa. Na **Tabela 13** apresentam os resultados, na primeira linha refere-se à pontuação atribuída na avaliação (numa escala de 1 a 5), e a segunda linha indica o número de alunos do 6.º ano que obteve cada pontuação. De um modo geral verificou-se uma melhoria

significativa na qualidade das ilustrações quando comparadas com as elaboradas na ficha sem imagens.

É importante referir que o aluno com dislexia nesta ficha obteve uma classificação de nível 4, enquanto na ficha sem imagem o seu resultado tinha sido 3.

Com relação ao tempo que cada aluno precisou para fazer a ficha (**Gráfico 4**), a média foi de aproximadamente 35 minutos, com uma variação entre 35 e 45 minutos. Durante a realização da tarefa, 14 alunos necessitaram de ajuda, enquanto 6 não solicitaram esse apoio. Destacamos ainda que durante a elaboração destas ilustrações este aluno não necessitou de pedir tanto apoio aos colegas e à professora. No gráfico seguinte, o eixo horizontal representa o tempo em minutos e o eixo vertical indica o número do aluno

Gráfico 5 - Tempo de realização da ficha de diagnóstico por parte dos alunos do 6.º ano relativamente ao texto com imagem.



O que se encontra destacado a laranja diz respeito ao aluno com dislexia e pode-se reparar que este demorou 35 minutos a realizar a ilustração o que corresponde ao tempo que foi necessário a maioria dos seus colegas para realizarem a mesma tarefa. Este resultado parece indicar que a ficha com imagens veio colocar o aluno com dislexia nas mesmas circunstâncias que os seus colegas.

Na figura seguinte apresentamos a ilustração realizada pelo aluno disléxico ao lado de uma ilustração elaborada por um dos colegas que usou os mesmos 35 minutos, como se verifica não existe grandes diferenças no trabalho realizado pelos colegas como é possível ver na **Figura 19** e na **Figura 20**. No gráfico temos ainda, assinalado a verde, alunos com outro tipo de NSE.



Figura 20 -Duas das ilustrações dos alunos do 6º ano na ficha de diagnóstico com imagem, relativas ao texto fornecido.

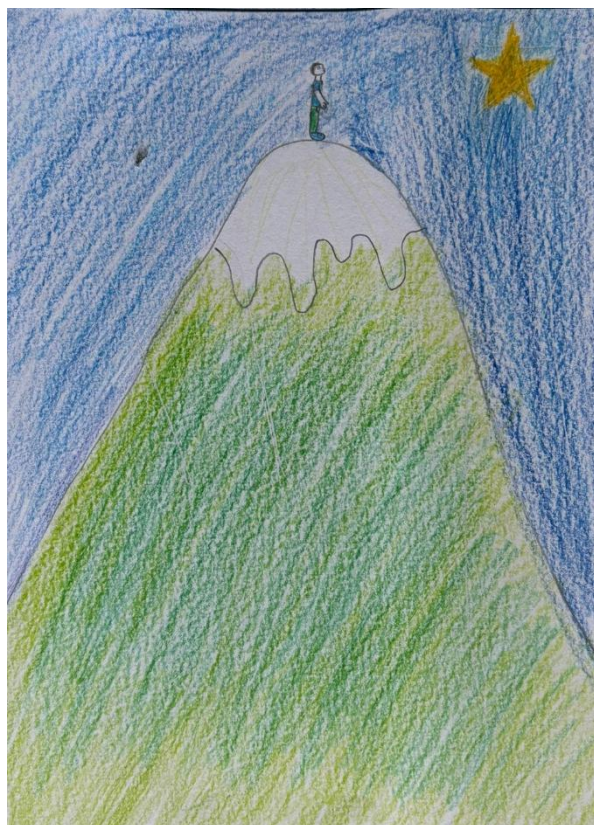


Figura 23 - ilustração do aluno com dislexia do 6º ano na ficha de diagnóstico com imagem, relativa ao texto fornecido

Analisando os dados relativos ao 5º e 6º anos, de forma geral podemos reparar que a utilização da Imagem favoreceu mais a identificação de palavras importantes e lugares e, no que respeita ao texto, levou mesmo a um número maior de personagens mencionados. Os resultados sugerem que os alunos compreenderam melhor os elementos narrativos principais (personagens e lugares) do que as palavras importantes, o que evidencia a necessidade de continuar a trabalhar o vocabulário e a interpretação de palavras significativas nos textos.

A qualidade média dos desenhos foi ligeiramente superior na ficha de diagnóstico com imagem, enquanto o tempo gasto para a realização da ficha foi maior na versão com apenas texto. Além disso, os alunos solicitaram mais ajuda quando trabalharam apenas com texto, sugerindo uma maior dificuldade nessa situação.

III.2.2 Atividade 1

Após os fichas de diagnóstico, foi feita uma breve introdução às narrativas visuais, acompanhada de um pequeno desafio. Este consistiu na criação, por parte dos alunos, de uma pequena história utilizando apenas elementos visuais e alguns balões de fala. Para esse efeito, foram disponibilizadas cartas (ver **Figura 21**) que representavam diferentes objetos, de modo a garantir que todos os alunos tivessem acesso aos mesmos elementos de base. Cada aluno tinha de construir a sua história e, posteriormente, apresentá-la à turma.



Figura 24 - Registo fotográfico da utilização das Cartas para o processo de trabalho dos alunos durante a realização das atividades práticas.

A análise desta atividade foi realizada com recurso ao diário de bordo (**Anexo 14**), onde foram registados diversos acontecimentos considerados pertinentes.

Durante o desenvolvimento da atividade, verificaram-se diferenças significativas entre as duas turmas. No 5º ano, vários alunos manifestaram a necessidade de escrever, questionando frequentemente se poderiam incluir texto nas suas histórias, contudo os dois alunos, um do 5º e um do 6º com dislexia não sentiram necessidade de escrever. O facto de vários alunos do 5º ano pedirem o auxílio da escrita, revelou-se uma situação inesperada no início, tendo-se permitido a inclusão de texto após compreender que, apesar de existir liberdade para se expressarem apenas através do desenho, alguns alunos necessitavam da componente escrita para completar o seu processo de expressão. Em contraste, no 6.º ano observou-se o fenómeno inverso: alguns alunos

perguntaram se seria obrigatório escrever, uma vez que preferiam a liberdade do desenho sem qualquer componente escrita.

Estas diferenças encontram-se ilustradas nas **Figuras 22 e 23**. Onde na **Figura 22 (a)** apresenta o trabalho de um aluno com dislexia que não sentiu necessidade de colocar texto enquanto a **Figura 23 (a)** exhibe o trabalho de outro aluno que optou por escrever para se conseguir orientar melhor. Na **Figura 22 (b)** podemos perceber que o aluno com dislexia teve liberdade do desenho sem texto já na **Figura 23 (b)** apresenta do trabalho de um aluno sem NSE. Podemos perceber que alunos com dislexia optam por não ter tanta componente escrita preferem a liberdade que o desenho poderá trazer enquanto alguns alunos acabam por sentir a necessidade da componente escrita.

(a)

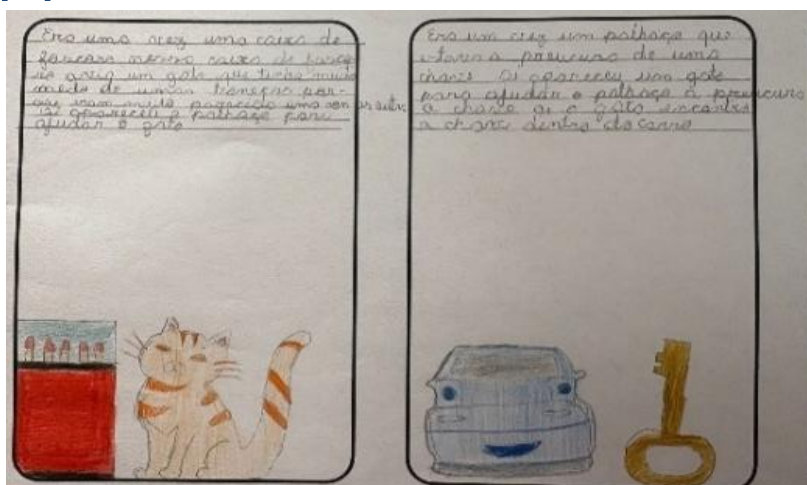


(b)



Figura 26 - Ilustrações de alunos com dislexia do 5º ano (a) e do 6º ano (b)

(a)



(b)



Figura 28 - Ilustrações de alunos do 5º ano (a) e do 6º ano (b).

Os dados obtidos indicam que existe, de facto, uma necessidade intrínseca de recorrer ao elemento visual no processo criativo.

No entanto, verificou-se que, para alguns alunos, incluir uma componente escrita constitui um meio de organizar e estruturar melhor as suas ideias. Esta constatação levanta algumas questões pertinentes: será que a escrita é utilizada essencialmente como estratégia de organização do pensamento ou estará associada ao receio de falhar? Será que os alunos com dislexia estarão em desvantagem ou o simples facto de os alunos com dislexia darem espaço a um pensamento mais aberto acaba por ser uma alavanca maior a criatividade?

Estas observações abrem caminho a futuras investigações que poderão

aprofundar a compreensão sobre a relação entre o pensamento visual, a linguagem escrita e as dimensões emocionais do processo de criação artística, contribuindo para uma prática pedagógica mais consciente e integradora.

III.2.3 Atividade 2

A segunda atividade consistiu na criação de uma ilustração recorrendo à técnica de colagem, a partir de um excerto da obra “*O Príncipezinho*”. Num primeiro momento, foi pedido aos alunos que realizassem esboços e experimentação de cores num diário gráfico, concebido especificamente para este fim, de modo a proporcionarem uma base de inspiração para a ilustração final. Ao longo da atividade, foram disponibilizadas cartas com diferentes ilustrações, algumas delas da autoria do próprio escritor, com o objetivo de servirem de apoio aos alunos que apresentassem maiores dificuldade no processo de criação.

Os trabalhos realizados pelos alunos de ambas as turmas (uma turma do 5º ano e uma do 6º ano) revelaram resultados bastantes positivos. Contudo, observou-se que alguns dos alunos não procederam à leitura do excerto fornecido. Esses alunos optaram por criar uma versão própria da narrativa com base na frase selecionada do capítulo que foi fornecido. Verificaram-se também situações em que os alunos, apesar de terem lido o excerto, preferiram produzir uma interpretação mais livre, deixando de fora alguns elementos da narrativa original, como é possível observar nas **Figura 20 e 21**.

O aluno com dislexia do 5º ano inicialmente revelou dificuldades em entender a proposta de trabalho, mostrando um comportamento mais agressivo com os colegas e professora, depois de compreender o que era proposto acabou por realizar a ilustração empenhando-se nas atividades revelando uma dedicação superior a muitos dos seus colegas. Já no 6º ano o caso foi diferente pois o aluno com dislexia já tinha conhecimento do texto, mostrando facilidade na realização da atividade, ajudando até colegas que precisavam de auxílio.



Figura 32 – Ilustração do aluno com dislexia do 5º ano.

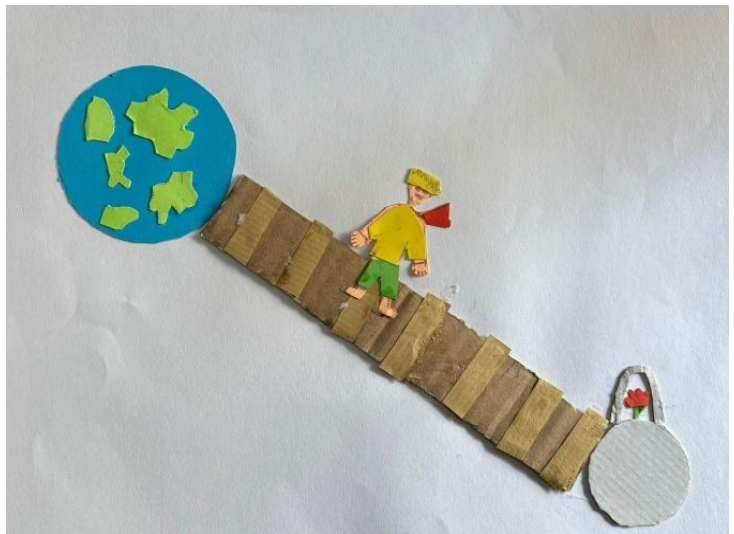


Figura 29 – Ilustração de um aluno do 5º ano que leu o excerto, mas optou por criar uma interpretação pessoal.



Figura 35 - Ilustração do aluno com dislexia do 6º ano.



Figura 38 - Ilustração de aluno do 6º ano.

Na turma no 6º ano, verificou-se uma melhor compreensão do excerto fornecido. Embora uma minoria de alunos não tenha lido o texto, alguns conseguiram, mesmo sem a leitura integral, captar a mensagem que o autor pretendia transmitir, ainda que através de uma interpretação, como se observa na **Figura 26** que diz respeito ao aluno com dislexia onde este conseguiu representar o cenário do excerto que lhe foi fornecido.

Na **Figura 23** é notório que os alunos entenderam e conseguiram chegar a uma interpretação mais perto do que o autor transmitia no texto, na realização destas duas ilustrações no decorrer da aula o aluno com dislexia ajudou dando ideias ou opinião, pois este já conhecia bem a obra.

Pude perceber que no decorrer das aulas tanto no 5º como no 6º na realização desta ilustração os alunos de uma forma geral não solicitaram tanta ajuda, e reparei que iam muitas vezes utilizar os cartões como um auxílio, das poucas vezes que um aluno chamou foi para pedir um cartão que não encontrava no seu grupo.

III.2.4 Questionários

Estes questionários foram realizados no âmbito de saber a opinião dos alunos sobre as fichas realizadas. As respostas obtidas não foram anónimas, o que levou a ter acesso às respostas dos alunos disléxicos.

Turma 5.º ano

Os **Gráficos 5 e 6** apresentam as respostas às Questões 1 e 2, que diziam respeito ao grau de dificuldade sentida pelos alunos na resolução das fichas sem e com imagens, respetivamente.

No que respeita ao grau de dificuldade da ficha sem imagem (questão 1), a maioria dos alunos considerou-o "Moderado" (10 alunos) ou "Fácil" (7 alunos), sendo que apenas 2 alunos a consideraram "Difícil" ou "Muito difícil". O aluno disléxico entendeu que era fácil a ficha sem imagens.

No que se refere à ficha com imagens (questão 2) as respostas concentraram-se nas categorias "Fácil" (11 alunos) e "Muito fácil" (7 alunos), não tendo sido registada qualquer resposta nas opções "Difícil" ou "Muito difícil". O aluno disléxico respondeu que era Muito Fácil a ficha com imagens, assim comparando estas duas respostas podemos perceber que o aluno mesmo apesar de achar a ficha sem imagem fácil, as imagens da ficha facilitaram mais a sua compreensão.

Gráfico 11 – Gráfico da perceção dos alunos do 5º ano relativamente ao grau de dificuldade das fichas sem imagens (questão 1).

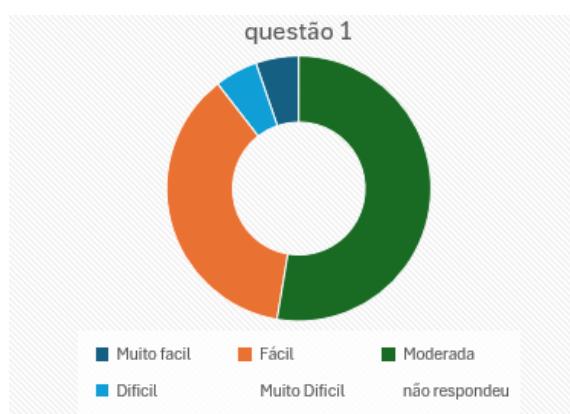
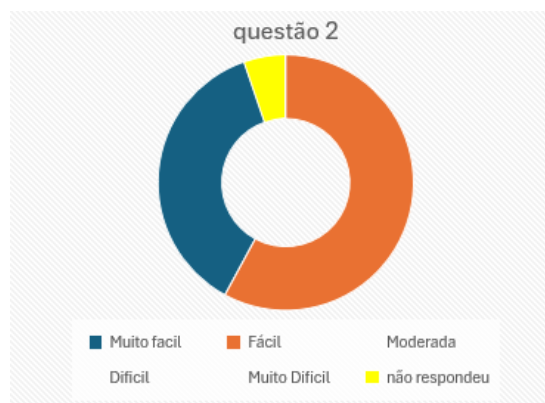


Gráfico 8 - Gráfico da perceção dos alunos do 5º ano relativamente ao grau de dificuldade das fichas com imagens (questão 2).



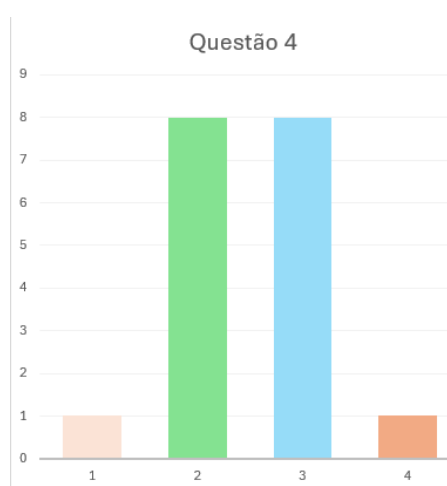
Os **Gráficos 7 e 8** apresenta as respostas correspondentes às Questões 3 e 4, que dizem respeito, respetivamente, à perceção dos alunos sobre o contributo das imagens para a compreensão das fichas (Questão 3) e à sua preferência entre fichas com e sem imagens (Questão 4).

A Questão 3, correspondente a pergunta “*As imagens ajudaram a entender melhor?*”, a maioria respondeu “Sim, ajudaram muito” (6 alunos) e “Ajudaram um pouco” (8 alunos). Em contrapartida, apenas dois alunos indicaram que as imagens “Não fizeram diferença” (1aluno) ou “Não ajudaram” (1aluno). Entre os alunos o aluno disléxico entendeu que as imagens realmente ajudaram muito.

Gráfico 17 – Gráfico da perceção dos alunos do 5.º ano relativamente à utilidade das imagens na compreensão dos fichas (Questão 3)



Gráfico 14 - Gráfico da perceção dos alunos do 5.º ano relativamente à preferência entre fichas com e sem imagens (questão 4)



Relativamente à Questão 4, que diz respeito à preferência entre os dois tipos de fichas, observou-se que a maioria dos alunos demonstrou preferência pelas fichas com imagens (11alunos), enquanto quatro alunos afirmaram ter gostado igualmente de ambas e apenas um aluno referiu não ter gostado de nenhuma.

Os **Gráficos 9 e 10** apresenta os gráficos correspondentes às Questões 5 e 6, que analisam o nível de conforto sentido pelos alunos durante a realização das fichas sem imagens (Questão 5) e com imagens (Questões 6).

Gráfico 20 - Gráficos da percepção dos alunos do 5.º ano relativamente ao nível de conforto na realização das fichas sem imagens (Questão 5).

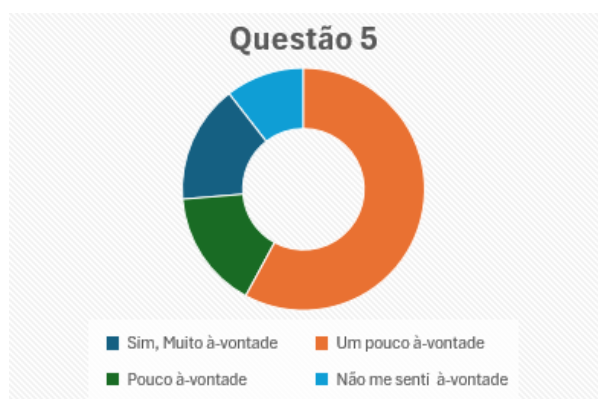
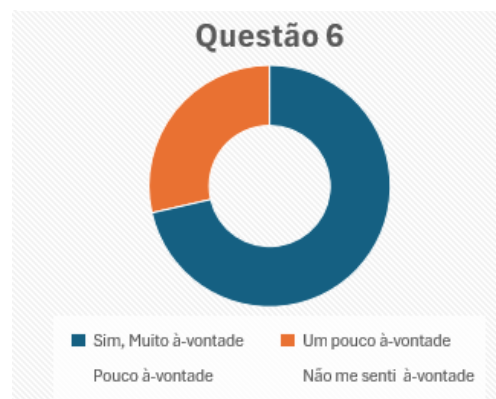


Gráfico 23 - Gráfico da percepção dos alunos do 5.º ano relativamente ao nível de conforto na realização das fichas com imagens (Questão 6).



Relativamente à ficha sem imagens (Questão 5), cinco alunos afirmaram ter se sentido “muito à-vontade” (5 alunos), enquanto onze apenas “um pouco à-vontade” (11 alunos). No caso da ficha com imagens (Questão 6), seis alunos indicaram sentir-se “muito à-vontade” (6 alunos) e oito “um pouco à-vontade” (8 alunos). De forma geral, observa-se que os alunos se sentiram confortáveis em ambas as situações, embora ligeiramente mais confiantes quando os fichas incluía imagens. Verificou-se um nível mínimo de desconforto em ambos os contextos. O aluno com dislexia sentiu-se mais à vontade com a ficha com imagens do que com a ficha sem imagens, respondendo assim a 5 “um pouco à vontade” e a questão 6 “Sim, Muito à vontade”.

Nesta turma, verificou-se que as fichas com imagens foram consideradas mais fáceis de realizar e mais bem compreendidas. As imagens mostraram-se um elemento significativo no apoio à interpretação dos textos, sendo que a maioria dos alunos demonstrou preferência por fichas que incluíssem imagens e referiu sentir-se à vontade na sua realização.

Na Questão 7, “*Se tivesse que sugerir uma mudança nas fichas o que mudarias?*”, permitiu compreender as percepções dos alunos relativamente a possíveis melhorias nas atividades. Observou-se que a maioria dos participantes indicou não alterar nada, enquanto alguns sugeriram a inclusão de imagens em todas as fichas. Estes resultados encontram-se sintetizados na **Tabela 14**, o que se encontra a laranja é o aluno com NSE

– Dislexia e o que se encontra a verde é um aluno com outro tipo de NSE.

O aluno com dislexia reforça a importância da expressão através de imagem e não através do texto – “Eu surgiria uma mudança era que não daria perguntas para responder e em cada pergunta imaginaríamos um desenho”. O que vai de encontro ao nosso estudo, de que as imagens podem ser um auxiliar muito eficaz de alunos com dislexia.

Tabela 20 - Respostas dos alunos do 5.º ano à Questão 7: sugestões de alteração nas fichas.

Questão 7	Se tivesses que sugerir uma mudança nas fichas, o que mudarias?
	Nada
	Nada
	...
	...
	Eu surgiria uma mudança era que não daria perguntas para responder e em cada pergunta imaginaríamos um desenho
	Não tenho ideia
	Não vou mudar nada
	Eu sugeriria uma ficha com mais imagens para ser mais fácil de fazer
	Nada
	Não mudaria nada
	Eu sugeriria uma ficha com mais imagens para ser mais fácil de fazer
	Nada
	Não fiz as fichas
	nada
	nada
	Ter mais paciência para fazer a ficha
	Na minha opinião não mudava nada
	Nada
	Nada

Turma 6.º ano

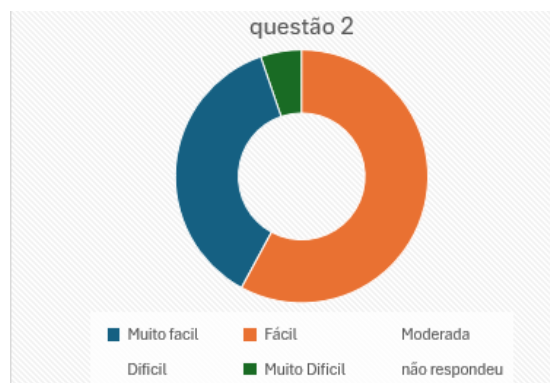
Tal como realizada com a turma do 5.º ano, as Questões 1 e 2 diziam respeito à percepção da dificuldade das fichas sem e com imagens. Relativamente à fichas sem imagem (Questão 1), a maioria dos alunos classificou a atividade como "Moderada" (10 alunos) ou "Fácil" (7 alunos), enquanto um aluno achou "Muito fácil"(1 aluno) e outro classificou como "Difícil". Nenhum aluno respondeu "Muito difícil". No caso da ficha com imagens (Questão 2), as respostas concentraram-se nas categorias "Fácil" (11alunos) e "Muito fácil" (7alunos), não tendo nenhum considerado a atividade "Difícil" ou "Muito difícil". Estes resultados são apresentados nos **Gráficos 11 e 12**, que ilustra a percepção

dos alunos relativamente ao grau de dificuldade das fichas com e sem imagens. O aluno com dislexia pertence ao grupo dos 10 alunos que considerou a ficha sem imagem “Moderada” enquanto na ficha com imagem o aluno respondeu que era mais fácil.

Gráfico 26 - Gráfico da percepção dos alunos do 6º ano relativamente ao grau de dificuldade das fichas sem imagens (questão 1).



Gráfico 29 - Gráfico da percepção dos alunos do 6º ano relativamente ao grau de dificuldade das com imagens (questão 2).



Os resultados no **Gráfico 14**, que apresenta os gráficos correspondentes às Questões 3 e 4, evidenciando a percepção dos alunos relativamente ao apoio das imagens na compreensão dos textos e à sua preferência entre fichas com e sem imagens. se refere à pergunta “As imagens ajudaram a entender melhor?”, revelou que a maioria respondeu “Sim, ajudaram muito” (11 alunos) e “Ajudaram um pouco” (6 alunos). Em contrapartida, poucos alunos indicaram “Não fizeram diferença” (1 aluno) ou “Não ajudaram” (1 aluno).

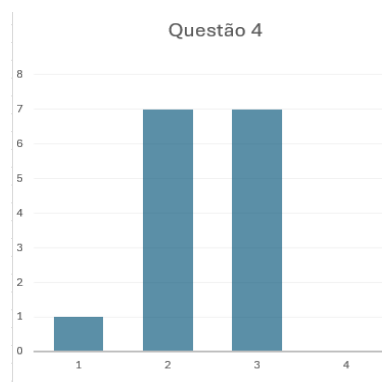
Onde o aluno com dislexia respondeu que as imagens ajudaram um pouco pertencendo assim ao grupo dos 6 alunos.

Relativamente à Questão 4, que se centrava na preferência entre fichas, oito alunos indicaram preferir as fichas com imagens, oito afirmaram gostar igualmente das duas opções, um aluno preferiu a ficha sem imagem e um não gostou de nenhuma das fichas. O aluno com dislexia respondeu que gostou das duas igualmente.

Gráfico 35 - Gráficos da percepção dos alunos do 6.º ano relativamente à utilidade das imagens na compreensão das fichas (Questão



Gráfico 32 - Gráficos da percepção dos alunos do 6.º ano relativamente à preferência entre fichas com e sem imagens (questão 4).



As Questões 5 e 6 referiam-se ao nível de conforto dos alunos ao responder às fichas sem imagens e com imagens. Relativamente à ficha sem imagens (Questão 5), três alunos sentiram-se “muito à-vontade” (3 alunos), onze apenas “um pouco à-vontade” (11 alunos) e os outros 5 relataram algum desconforto na realização da atividade. No caso da ficha com imagens (Questão 6), quinze alunos indicaram sentir-se “muito à-vontade” (15 alunos) e seis apenas “um pouco à-vontade” (6 alunos). Estes resultados sugerem que os alunos se sentiram confortáveis em ambas as situações, mas ligeiramente mais confiantes com a presença de imagens, havendo apenas um desconforto mínimo em ambas os casos, como se observa nos **Gráficos 15 e 16**. O aluno com dislexia respondeu que se demonstrava mais à-vontade na ficha com imagens do que com a ficha sem imagens

Gráfico 41 - Gráficos da percepção dos alunos do 6.º ano relativamente à utilidade das imagens na compreensão das fichas (Questão 3).



Gráfico 38 - Gráficos da percepção dos alunos do 6.º ano relativamente à preferência entre fichas com e sem imagens (questão 4).



Relativamente a Questão 7, que indagava “Se tivesse que sugerir uma mudança nas fichas, o que mudarias?”, verificou-se que muitos dos alunos não aconselhavam mudar nada, enquanto outros preferiam incluir imagens em todas as fichas, como se pode observar na **Tabela 15**, o que se encontra a laranja é o aluno com Dislexia e podemos perceber que o aluno preferia apenas desenhar e não ter que responder as perguntas, o que sugere que o aluno poderá ter tido alguma dificuldade em identificar ou simplesmente prefere transmitir as suas ideias através do desenho, o que se encontra a verde é um aluno com outro tipo de NSE.

Tabela 23 - Respostas dos alunos do 6.º ano à Questão 7: sugestões de alteração nas fichas

Questão 7	Se tivesses de sugerir uma mudança nas fichas, o que mudarias?
	Eu não Mudaria Nada
	Sugeria ter só o texto e o desenho e não as perguntas para escrever porque perdemos algum tempo nisso, mas adorei fazer este trabalho consigo. I love you.
	Metia a primeira ficha com imagens
	Não mudaria nada pois as duas fichas são divertidas e engraçadas.
	Nada
	Não Mudaria nada
	Eu mudaria a nota
	Não mudaria nada excepto aquela pergunta que não fiz eu tirar-a e metia as duas fichas com imagens.
	Sugeria ter só o texto e o desenho e não as perguntas para escrever porque perdemos algum tempo nisso
	Para mim as fichas são comuns por isso tanto faz
	Que todas as fichas tenham imagens
	nada
	Para mim as fichas não deveriam mudar nada, desde que seja interessante e divertida, para mim está ótimo.
	nada
	Todas terem imagens
	...
	Que todas as fichas fossem com imagens
	Não ter ficha
	Nada
	Nada

Nesta turma do 6.º ano, de forma geral verificou-se que as fichas com imagens foram mais fáceis de realizar e melhor compreendidas. As imagens contribuíram significativamente para a interpretação dos textos, sendo que a maioria dos alunos preferiu fichas com imagens e se sentiu mais à vontade ao realizá-las. O aluno com

dislexia mostrou preferência na ficha com imagem apesar de ainda assim não achar a ficha sem imagem difícil.

De forma semelhante ao que se observou na turma do 5.º ano, as imagens facilitaram a compreensão e aumentaram a confiança e conforto dos alunos durante a atividade. Registou-se ainda uma preferência significativa pelas fichas com imagens, havendo quase nenhuma resposta negativa em relação à dificuldade ou ao desconforto associado à utilização das imagens. O aluno com dislexia mostrou-se mais à-vontade na ficha com imagens do que da ficha sem imagem.

III.3. Discussão dos Resultados

Depois da análise dos dados, foi possível perceber que a utilização de imagens nos enunciados teve um impacto positivo na compreensão das atividades por parte dos alunos com dislexia. Tanto no 5.º como no 6.º ano, os resultados apontam para uma maior facilidade em identificar personagens, locais e palavras importantes quando o texto estava acompanhado por imagens. A maioria dos alunos conseguiu interpretar melhor a mensagem do texto, e isso refletiu-se não só nas respostas escritas, como também na qualidade das ilustrações feitas.

Estes dados confirmam o que vários autores já defendem em relação ao uso de recursos visuais no ensino. Eisner (2002), por exemplo, menciona que a imagem não é apenas um adorno, mas uma forma de pensamento que pode ajudar a estruturar ideias e significados. No caso dos alunos com dislexia, que apresentam dificuldades na leitura linear e sequencial, o suporte visual surge como um facilitador que complementa e clarifica o conteúdo verbal (Libâneo, 1991; Hernández, 2007).

Também se conseguiu verificar que os alunos demoraram menos tempo a concluir as tarefas que lhes eram propostas nas fichas com imagens, ou seja compreenderam melhor os enunciados e, por isso, solicitaram menos ajuda ao professor. Esta maior autonomia sugere não só uma melhor compreensão, mas também um aumento da confiança na realização das atividades. Luckesi (2002) destaca a importância da avaliação diagnóstica para ajustar as práticas às reais necessidades dos alunos, sendo isso que se tentou fazer com a diferenciação entre as fichas com e sem imagens.

Nas atividades criativas, como a construção de personagens a partir de objetos do quotidiano e a ilustração do excerto do *O Príncipezinho*, os alunos mostraram-se mais motivados e expressivos. Contudo, alguns alunos do 5º ano sentiram necessidade de complementar as ilustrações com texto. O mesmo não se observou no 6º ano, onde, pelo contrário, vários alunos perguntaram se era necessário escrever texto para acompanhar as imagens.

Foi possível constatar que as imagens ajudaram a estimular o pensamento visual e simbólico, conforme defendem Oliveira e Serafim (2021), que reconhecem na imagem uma linguagem de pensamento tão válida quanto a palavra. A liberdade criativa também permitiu que os alunos com dislexia explorassem formas alternativas de expressão, sentindo-se mais valorizados e incluídos, apesar de muitas das vezes demonstrarem ter medo de errar, pedindo conselhos a colegas como forma de se sentirem mais seguros.

Na realização da ficha com o pequeno excerto do “*O príncipezinho*”, foi notório, que tanto no 5º ano como no 6º ano, a maioria dos alunos não leu o excerto fornecido, preferindo guiar-se apenas pela pequena frase destacada que foi dada aos alunos. As ilustrações feitas pelos alunos basearam-se, assim, na interpretação dessa frase curta, demonstrando, ainda assim, capacidade de representação e compreensão simbólica.

Através dos questionários aplicados, percebeu-se ainda que a maioria dos alunos considerou as fichas com imagens mais fáceis e agradáveis de realizar. Muitos disseram sentir-se mais à vontade e compreender melhor o que lhes era pedido. Esta percepção dos próprios alunos é essencial para validar a eficácia da estratégia adotada, uma vez que, como refere Patton (2015), o envolvimento e o *feedback* dos participantes são aspetos centrais numa investigação qualitativa com intenção formativa.

No geral, tanto os dados quantitativos como qualitativos apontam para a mesma direção: as imagens contribuíram significativamente para a compreensão, autonomia e envolvimento dos alunos com dislexia. Mais do que uma simples adaptação, o uso da imagem revelou-se uma estratégia pedagógica eficaz e inclusiva, permitindo que cada aluno se expressasse e participasse com mais confiança. Este resultado reforça a importância de criar ambientes de aprendizagem que respeitem as diferenças e utilizem múltiplas linguagens, visuais, verbais e sensoriais, como propõem Marshall e Rossman (2016) e Eisner (2002).

Conclusão

Este projeto, Além das Palavras, teve como principal objetivo compreender de que forma a imagem pode ajudar alunos com dislexia a compreender melhor os enunciados na disciplina de Educação Visual, ou até mesmo o conteúdo lecionado. Ao longo da investigação, os resultados mostraram que a presença de imagens nos textos não só facilitou a interpretação, como também aumentou a motivação, autonomia e conforto dos alunos nas atividades propostas

Verificou-se ainda que os alunos com dislexia, quando expostos a estímulos visuais claros e intencionalmente integrados nas tarefas, conseguiam identificar melhor as ideias-chave dos textos e realizar produções visuais mais elaboradas. Este resultado vem reforçar o que autores como Eisner (2002) e Hernández (2007) já afirmaram sobre o poder da imagem como linguagem significativa e pedagógica.

Mais do que melhorar os resultados académicos, o uso da imagem revelou-se um recurso que promove a inclusão, respeitando os diferentes modos de aprender e expressar ideias, tornando os alunos mais autónomos. Tal como defendem Oliveira e Serafim (2021), quando damos espaço à imagem como forma de pensamento, estamos também a dar lugar à diversidade cognitiva na sala de aula.

As atividades desenvolvidas, desde as fichas diagnóstico às propostas mais criativas, confirmaram que as imagens não são apenas um complemento, mas sim um elemento essencial para muitos alunos compreenderem o que lhes é pedido, especialmente aqueles com dificuldades de leitura. Esta abordagem mais visual, mais sensível e mais aberta à experimentação permite também reduzir a frustração e aumentar o envolvimento.

Este estudo, ainda que limitado em termos de escala, abre caminho para futuras investigações mais aprofundadas sobre o papel da imagem e das linguagens visuais no apoio a alunos com dislexia ou outras necessidades educativas específicas. Como afirma Eisner (2002), ensinar é também ajudar a ver, e neste projeto procurou-se justamente isso: abrir caminhos para que todos os alunos possam ver, compreender e criar, cada um à sua maneira.

Acreditamos, que é possível, e até mesmo necessário, construir uma educação mais acessível, mais justa e mais sensível às diferenças, onde a imagem não esteja apenas nas margens, mas no centro da aprendizagem, revelando-se, assim, um elemento pedagógico de grande potencial.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão. https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf
- Aicher, O., & Krampen, M. (1995). *Sistemas de signos en la comunicación visual* (4.ª ed.). Gustavo Gili.
- Alloa, E. (2024). *Pensar a imagem*. [Editora em falta].
- Almeida, F. (2025). *O que é a dislexia?* Dislex: Associação Portuguesa de Dislexia. <https://www.dislex.co.pt/o-que-é-a-dislexia.html>
- American Psychiatric Association. (2022). *DSM-5-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Climepsi Editores.
- Areal, L. (2025). *O que é uma imagem?* [Editora em falta].
- Aumont, J. (2025). *A imagem*. [Editora em falta].
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva* (Tradução). [Editora em falta]. (Obra original publicada em 1968).
- Bastos, A., & Fialho, I. (2010). *Diários gráficos: Percursos na formação de professores*. Edições Colibri.
- Bell, D. (1977). A theorem concerning the integer lattice. [*Nome da Revista*], [*Volume*](*[Número]*), [*Páginas*].
- Bell, J., & Waters, S. (2018). *Doing your research project: A guide for first-time researchers*. McGraw-Hill Education.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (s.d.). *A construção social da realidade*. [Editora em falta].

- Brandão, L. (2019, 1 de agosto). *A psicologia e as percepções da “gestalt”*. Comunidade Cultura e Arte. <https://comunidadeculturaearte.com/a-psicologia-e-as-percepcoes-da-gestalt/>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5.^a ed.). Oxford University Press.
- Capellini, S. A. (2015). Dificuldades de aprendizagem e intervenção: A abordagem fonoaudiológica. In S. A. Capellini, F. C. S. Leme, & D. D. S. G. P. Simões (Orgs.), *Intervenção fonoaudiológica nas alterações do desenvolvimento da linguagem* (pp. 41-60). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.
- Capellini, S. A., Sampaio, F. V. H., & Rabelo, M. (2010). Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem em tarefas metafonológicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, [Volume]([Número]), [Páginas].
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carreirão, M. L. (2014). Dificuldades específicas de aprendizagem: Dislexia e discalculia. In P. Monteiro (Ed.), *Psicologia e psiquiatria da infância e adolescência* (pp. 101-113). Lidel.
- Cecília, A., & Oliveira Cavalcante, M. (2018). *Dislexia e processo de criação em artes visuais: Uma narrativa autobiográfica* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional UFU. <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23899/1/DislexiaProcessoCriacao.pdf>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- CogniFit. (2024). *Percepção visual - Habilidade cognitiva*.

<https://www.cognifit.com/br/habilidade-cognitiva/percepcao-visual>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.^a ed.). SAGE Publications.

Cunha, C. (2024). *Emojis: Imagens que 'substituem' as palavras na comunicação*. UOL.
<https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/emojis-imagens-que-substituem-as-palavras-na-comunicacao.htm>

Da Silva, A. L. P., & Viana, T. C. (2017). Caracterização da produção brasileira em artigos científicos sobre arte e psicologia (2004-2014). *Psico-USF*, 22(1), 109–120.
<https://doi.org/10.1590/1413-82712017220110>

Davis, R. D., & Braun, E. M. (2010). *O dom da dislexia: Porque é que algumas pessoas brilhantes não conseguem ler e como podem aprender* (2.^a ed.). Lua de Papel.

Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018). *Diário da República: I série, n.º 129*. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.^a ed.). SAGE Publications.

Direção-Geral da Educação. (2024). *Educação inclusiva: Recursos*.
<https://educacaoinclusiva.dge.mec.pt/recursos>

Dondis, D. A. (2015). *A sintaxe da linguagem visual*. Martins Fontes.

Eide, B. L., & Eide, F. F. (2011). *The dyslexic advantage: Unlocking the hidden potential of the dyslexic brain*. Hudson Street Press.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Felipetto, L. C. (2025). *O apoio ao processo de aprendizagem de alunos com dislexia*.

[Editora em falta].

Ferraz, M. H. C., & Fusari, M. F. R. (2010). *Arte na educação escolar* (4.^a ed.). Cortez.

Fidelizarte. (2018, 25 de outubro). *O poder da imagem na comunicação*.

<https://www.fidelizarte.pt/blog/o-poder-da-imagem-na-comunicacao/>

Figueiredo, A. (2010). *Desenho e reflexão: O diário gráfico como instrumento de investigação* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto UP.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.^a ed.). Atlas.

Hernández, F. (2007). *Educar com o coração e a mente: Propostas didáticas para uma educação artística do presente*. Ambar.

Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: Um tratamento conceptual*. E.P.U.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.

Leitch, R. (2006). Creatively researching children's narratives through images and drawings. *Visual Studies*, 21(1), 59–74.

<https://doi.org/10.1080/14725860600613205>

Libâneo, J. C. (1991). *Didática*. Cortez.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Lopes, E. S., & Carvalho, O. C. A. (2022). Dislexia: uma revisão sistemática. *Conjecturas*, 22(2), 1534–1555. <https://doi.org/10.53660/conj-840-f18>

Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. Cortez.

Manghani, S. (s.d.). *Image studies: Theory and practice*. <http://www.imagestudies.net>

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6.^a ed.). SAGE Publications.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2.^a ed.). Cambridge University Press.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4.^a ed.). Jossey-Bass.

Mertler, C. A. (2019). *Action research: Improving schools and empowering educators*. SAGE Publications.

Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to visual culture*. Routledge.

Mirzoeff, N. (2025). *The visual culture reader*. Routledge.

Moura, O., Pereira, M., & Simões, M. R. (2018). *Dislexia: Teoria, avaliação e intervenção* (1.^a ed.). Pactor.

Munari, B. (2013). *Design e comunicação visual*. Edições 70.

Oliveira, J., & Serafim, M. (2021). O diário gráfico como espaço de pensamento e pesquisa artística. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 7(1), 197–214.

Orton, S. T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. W. W. Norton.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4.^a ed.). SAGE Publications.

Peirce, C. S. (1931). *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (Vols. 1–8; C. Hartshorne, P. Weiss, & A. W. Burks, Eds.). Harvard University Press.

Pictográfico. (s.d.). *Significados de palavras*. Obtido em 29 de junho de 2024 de <https://www.significadosdepalavras.com/pictografico>

Piletti, N. (2006). *Psicologia educacional* (17.^a ed.). Ática.

Pinheiro, S. M. L. S. R. (2009). *Dificuldades específicas de aprendizagem: A dislexia*

[Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique].

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Reis, P. R. (2010). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34.

Ribeiro, B. (2023). *O que é: Pictogram (Pictograma)*. Bárbara Ribeiro Estúdio.
<https://estudiobarbararibeiro.com.br/glossario/o-que-e-pictogram-pictograma/>

Shaywitz, S., & Shaywitz, J. (2023). *Entendendo a dislexia: Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura* (2.ª ed.). Penso.

Silva, F. T. G. T. (2004). *Lado a lado: Experiências com a dislexia*. Texto Editores.

Silva, R. R., Valadares, J. M., & Mourão, R. P. (2023). O uso de imagens como ferramenta educacional nas aulas de ciências. *Anais do III Congresso Nacional On-line de Conservação e Educação Ambiental*. <https://doi.org/10.51189/coneamb2023/29280>

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.

Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56.

West, T. G. (2020). *In the mind's eye: Creative visual thinkers, gifted dyslexics, and other learning difficulties* (3.ª ed.). Prometheus Books.

Xavier, G. C. (2014). *Significante e significado no processo de alfabetização e letramento: Contribuições de Saussure*. [Editora em falta].

Anexos

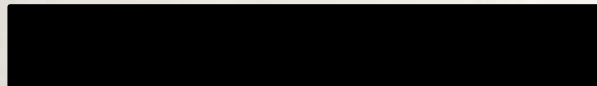
Anexo 1 – Dossier Detalhado da PES I (disponível em suporte digital)

Anexo 2 – Dossier Detalhado da PES II (disponível em suporte digital)

Anexo 3 – Dossier Detalhado da PES III (disponível em suporte digital)

Exmo. Sr. Diretor da

Escola Básica 2,3, do Viso - Viseu



Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação

Eu, Maria Cidália Espanhol Graça Parra, estudante do 2.º ano de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu encontro-me a realizar um estudo intitulado, "Além das palavras – um estudo sobre a imagem como elemento auxiliar em alunos com dislexia em Educação Visual", no âmbito do trabalho final de Mestrado.

Com este estudo pretende-se compreender se existe alguma relação significativa entre a utilização de imagem e a aprendizagem em alunos com Necessidades de Saúde Específicas, mais propriamente alunos com Dislexia.

Para a concretização desta investigação pretende-se recolher dados, através da realização de atividades no contexto da implementação de unidade de trabalho na disciplina de Educação Visual. Os dados recolhidos são estritamente confidenciais e destinam-se, apenas, a fins académicos.

Neste sentido, venho solicitar a V. Exa autorização para efetuar a recolha de dados através realização de atividades práticas na disciplina de Educação Visual

Agradeço desde já a disponibilidade e a atenção dispensadas,

Pede deferimento,

Anexo 5 - Pedido de Autorização Encarregado de Educação

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

Chamo-me Maria Cidália Espanhol Graça Parra, mestranda em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para a participação do(a) seu(ua) educando(a) num estudo subordinado ao tema [A paleta da inclusão – um estudo sobre cor e dislexia em Educação Visual].

A participação consiste em realização de algumas atividades, onde se pretende compreender quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos no percurso académico e entender se a utilização de imagens é realmente significativa para a retenção dos conhecimentos.

Grata pela atenção dispensada.

Sem mais a acrescentar, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Viseu, _____ de outubro de 2024

Maria Cidália Espanhol Graça Parra

Autorização

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, declaro que autorizo a sua participação no estudo ao tema "A paleta da inclusão – um estudo sobre cor e dislexia em Educação Visual".

_____, _____ de _____ de _____ 2025

(assinatura)

Anexo 6- Planificação de Unidade



PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DE TRABALHO

Ano letivo 2024 / 2025

3.º PERÍODO



ESCOLA: Escola Básica do Viso	DISCIPLINA: Educação Visual com Interdisciplinaridade com ET	ANO/TURMA: 5º & 6º
Unidade: Do Estático ao Dinâmico	Data de início: 24/04/2025	Data de fim: 29/05/2025
Professor SUPERVISOR:		
Professor ORIENTADOR COOPERANTE:		
ESTAGIÁRIOS RESPONSÁVEIS: Maria Parra		

DOMÍNIO ORGANIZADOR	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: Conhecimento, capacidades e atitudes
Apropriação e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia; instalação, land´art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas), utilizando um vocabulário específico e adequado. • Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (estilos e movimentos artísticos, épocas e geografias). • Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos. • Analisar criticamente narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e tecnologias artísticas (pintura, desenho, escultura, fotografia, banda desenhada, artesanato, multimédia, entre outros). • Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.
Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (luz, cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo; • Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos; • Intervir na comunidade, individualmente ou em grupo, reconhecendo o papel das artes nas mudanças sociais; • Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos (pintura, escultura, desenho, fotografia, multimédia, entre outros); • Transformar narrativas visuais, criando novos modos de interpretação;
Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; • Reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão); • Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística; • Tomar consciência da importância das características do trabalho artístico (sistemático, reflexivo e pessoal) para o desenvolvimento do seu sistema próprio de trabalho;

	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; • Recorrer a vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portefólio) de trabalho individual, em grupo e em rede; • Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas.
DESCRITORES PASEO	
A; B; C; D; E; F; H e J	

Atividades, Estratégias e Metodologias (MRP)

Implementação do Projeto – Além das Palavras

Situação: Sensibilização dos alunos para contos/História.

Problema: De que forma os contos/histórias podem se tornar visuais?

s- Criação de uma banda desenhada / ilustração.

Investigação:

- Diálogo com os alunos sobre o que é as narrativas visuais;
- Diálogo com os alunos sobre os elementos da narrativa visual;
- Debate sobre o conto escolhido;
- Visualização e exploração Banda Desenhada e ilustrações.

Projeto:

- Desenho das personagens e cenários;
- Estudos da composição da ilustração;
- Estudos de técnicas de expressão plástica e materiais pictóricos;
- Seleção das técnicas e cores.

Realização:

- Criação de uma banda desenhada/ilustração sobre o conto do príncipezinho do autor Antoine de Saint-Exupéry.

Avaliação:**1º parte:**

Mini ficha (avaliar a teoria)

Questionário

2º parte:

- Realização da aferição sobre o projeto;
- Reflexão sobre aspetos positivos e a melhorar.

RECURSOS / MATERIAIS

- Lápis de cor
- Lápis de grafite
- Borracha
- Folhas de papel cavalinho
- Folhas de rascunho
- Régua
- Computador;
- Projetor;
- Manual;
- Canetas de quadro branco;
- Fichas de projeto;
- Folhas com imagens
- Exemplos de livro de artistas
- Exemplos de Banda desenhada

- Recursos Criados

AVALIAÇÃO

Instrumentos:

- Mini ficha (avaliar a teoria)
- Questionário
- Grelhas de observação;
- Estudos/Esboços e Produto final.

Comunicação Visual

Nome: _____

Número: _____ Turma: _____



Educação Visual

Leia o texto com atenção.

O Coelho Branco

“ O Coelhoinho adorava comer sopas e caldinhos, por isso tinha uma Horta maravilhosa cheia de couves, cenouras, batatas e outras delícias. Um dia, depois de vir da horta, ao chegar a casa viu a porta fechada e, sem conseguir entrar, bateu a porta.

-Quem é? - disse uma voz lá de dentro.

-Sou eu, o coelho branco, fui à horta buscar couves para fazer um caldinho. E tu, quem és?

- Eu sou a cabra Cabrês, que te salta em cima e te faz em três!

O Coelhoinho, triste e assustado, deu meia-volta e fugiu à procura de ajuda.

Andou um pouco e encontrou um boi- contou-lhe tudo:

- Eu sou o Coelhoinho Branco, tinha ido à horta buscar couves para fazer um caldinho, e quando cheguei a casa estava lá a Cabra Cabrês que diz que me salta em cima e me faz em três... Ajudas-me?

Respondeu o Boi:

- Muuuuu, Eu não vou lá que tenho medo!

O Coelhoinho continuou a andar e, um pouco mais a frente, encontrou um simpático cão. Contou-lhe a sua história tímida por tímida mas o cão respondeu o mesmo que o boi:

- ão, ão, ão, eu é que não vou lá, que tenho medo!

Passou então por uma quinta onde um vaidoso galo passeava e resolveu tentar a sua sorte. Mas o galo respondeu o mesmo que os outros:

- Cocorocó, eu não vou lá que tenho medo!

la já sem esperanças de conseguir expulsar a cabra Cabrês da sua casa, quando se cruzou com uma formiga curiosa que lhe perguntou:

- Porque estás assim tão triste, coelho?

- Fui à horta buscar couves para fazer um caldinho e quando cheguei a casa estava lá a Cabra Cabrês que diz que me salta em cima e me faz em três...

- Pois isso é o que vamos ver! - respondeu a corajosa formiga, sem hesitar.

Bateram à porta e lá de dentro ouviram responder:

- Aqui ninguém entra! Está cá a Cabra Cabrês que vos salta em cima e vos faz em três!

- Pois aqui é a Formiga Rabiga, que te tira as tripas e te fura a barriga!

Dizendo isto, a formiga entra pelo buraco da fechadura, salta para cima da cabra cabrês e dá-lhe uma ferroada na barriga.

A cabra cabrês grita e foge a bom fugir, enquanto o coelho ri e salta de alegria

- Obrigada, amiga Formiga! és pequenina mas muito valente! Entra, és bem-vinda e podes comer os meus caldinhos sempre que quiseres.”

O Coelho Branco



Nome: _____

Número: _____ Turma: _____

Educação Visual

Responda às seguintes questões e crie um desenho que expresse a sua interpretação.

Palavras importantes do texto:

Personagens:

Lugar ou lugares:

Qual foi a mensagem do texto:

Utilize os elementos visuais para transmitir as ideias e as sensações do texto.

Anexo 8 - Exemplo de Uma Ficha 2 Com imagem imagens

Comunicação Visual

Nome: _____

Número: _____ Turma: _____



Educação Visual

Leia o texto com atenção

A lenda da Serra da Estrela



“ Era uma vez um pastor que vivia solitário numa pequena aldeia junto a serra e que, todas as noites, subia até à montanha mais alta para conversar com uma pequena estrela .

A notícia de que havia uma estrela capaz de conversar depressa se espalhou e chegou aos ouvidos do rei que, apesar de todas as riquezas que possuía, nunca tivera uma estrela no seu tesouro e ficou muito entusiasmado com a ideia. Como não conseguia parar de pensar naquela estrela tão especial, logo o rei mandou chamar o pastor ao castelo e lhe ordenou que lhe desse a sua estrela prometendo em troca um sem-fim de joias e ouro.

Mas para o pastor nenhuma riqueza era mais preciosa que a sua pequena e brilhante estrela e, apesar da pobreza em que vivia, não se deixou levar pela ambição, recusando a proposta.

Ao voltar à sua velha cabana, ouviu um doce cantar - era a sua estrela que o chamava, agradecendo ao amigo por não a ter deixado. Prometeu então que ficaria ali para sempre e nunca o abandonaria.

O pastor, feliz, exclamou:

-A partir de hoje e para sempre, esta serra passará a chamar-se «Serra da Estrela»!

Passaram os anos e o velho pastor morreu, mas conta a lenda que ainda hoje, quem sobe ao alto da serra da estrela vê uma estrela a brilhar mais que as restantes ... ”



- "Contos e Lendas de Portugal para contar em 5 minutos"

Sara Rebello da Silva

Ilustração: Raquel Russo



Comunicação Visual

Nome: _____

Número: _____ Turma: _____



Educação Visual

Responda às seguintes questões e crie um desenho que expresse a sua interpretação.

Palavras importantes do texto:

Personagens:

Lugar ou lugares:

Qual foi a mensagem do texto:

Comunicação Visual



Nome: _____

Número: _____ Turma: _____

Educação Visual

Utilize os elementos visuais para transmitir as ideias e as sensações do texto.

A lenda da Serra da Estrela

Anexo 9-Proposta de Questionário

Nome: _____

Data: _____

numero: _____

Depois de realizares as atividades de ilustração e compreensão de texto, é a hora de dares a tua opinião sobre elas. Com uma caneta ou lápis responde as seguintes questões



Parte 1

1- Como avalias a dificuldade da ficha SEM imagens? (assinala com X)

- Muito fácil Fácil Moderada Difícil Muito difícil

2- Como avalias a dificuldade da ficha COM imagens? (assinala com X)

- Muito fácil Fácil Moderada Difícil Muito difícil

3- Na tua opinião, as imagens ajudaram a entender melhor o texto da ficha com imagens? (assinala com X)

- Sim, ajudaram muito
 Ajudaram um pouco
 Não fizeram diferença
 Não ajudaram

4- Qual das fichas preferiste fazer? (assinala com X)

- Ficha SEM imagens
 Ficha COM imagens
 Gostei das duas igualmente
 Não gostei de nenhuma

Parte 2

5- Ficaste mais à-vontade ao responder as questões da ficha SEM imagens? (assinala com X)

Sim, muito à-vontade

Um pouco à-vontade

Pouco à-vontade

Não me senti à-vontade

6- Sentiste confiante ao responder as questões da ficha COM imagens? (assinala com X)

Sim, muito à-vontade

Um pouco à-vontade

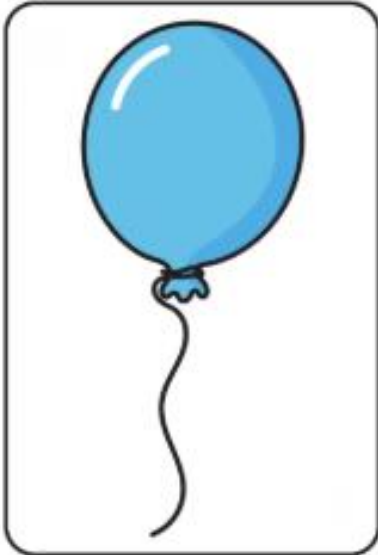
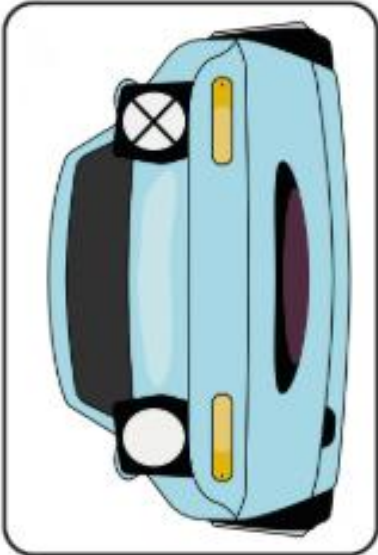
Pouco à-vontade

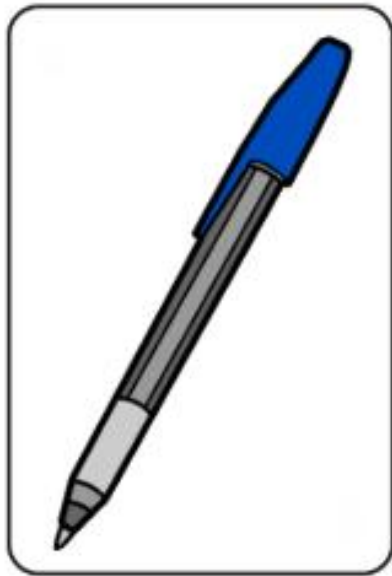
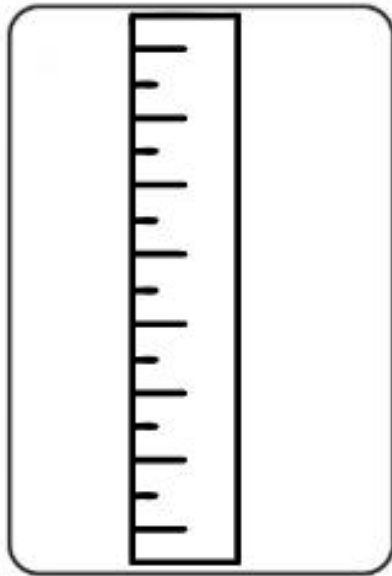
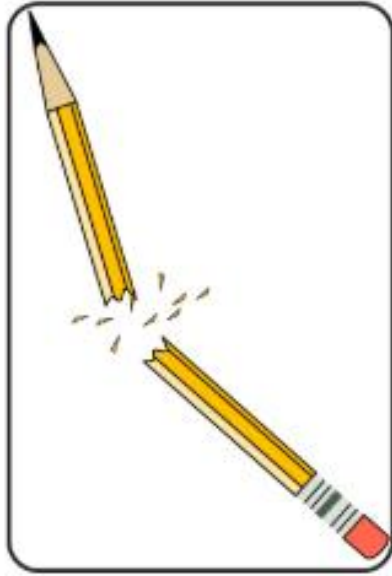
Não me senti à-vontade

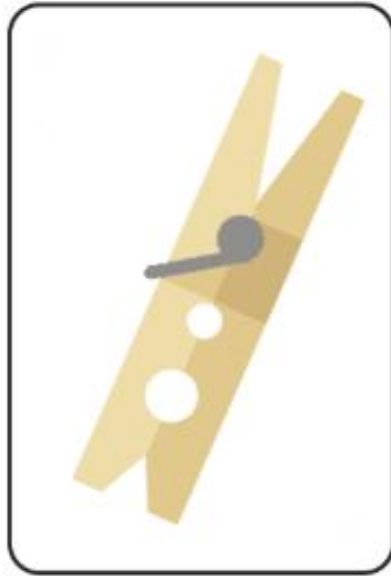
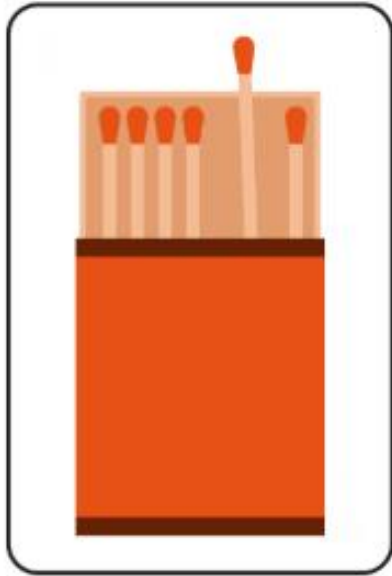
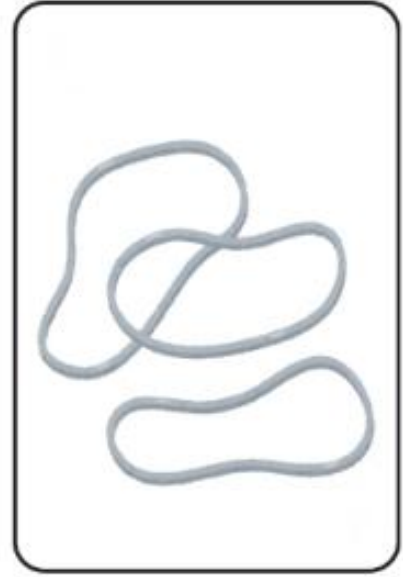
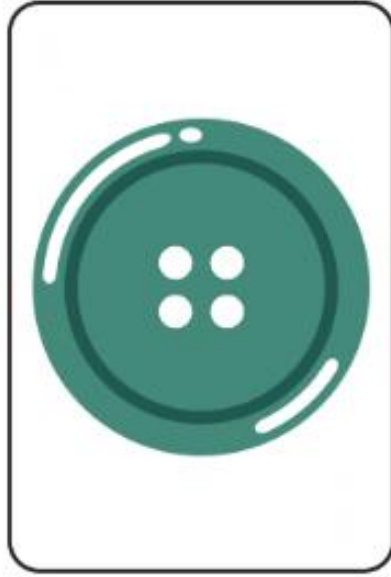
7- Se tivesse que sugerir uma mudança nas fichas, o que mudarias?

OBRIGADA

Anexo 10 – Exemplo de Cartas da Atividade 1









Anexo 11 – Base para o Exercício 1

Criação de Personagem com Objeto

Nome: _____



agrupamento
escolas do visó

Educação Visual



Anexo 12 – Excertos do Texto

O narrador e o desenho da jiboia - O início da história e o mal-entendido com os adultos.	I-II
O encontro com o Príncipezinho no deserto - A primeira aparição do menino.	III
O pedido do carneiro e os desenhos - O Príncipezinho recusando os primeiros desenhos.	IV-V
A chegada do Príncipezinho à Terra - Ele começa a contar sobre seu planeta.	VI
O planeta do Príncipezinho (Asteroide B-612) - A descrição do seu lar.	VII
A ameaça das árvores gigantes.	VIII
O pôr do sol múltiplo - Ele vê vários pores do sol no mesmo dia.	IX
A rosa - O início do relacionamento com a flor vaidosa.	X
A partida do Príncipezinho - Quando ele deixa o planeta.	XI

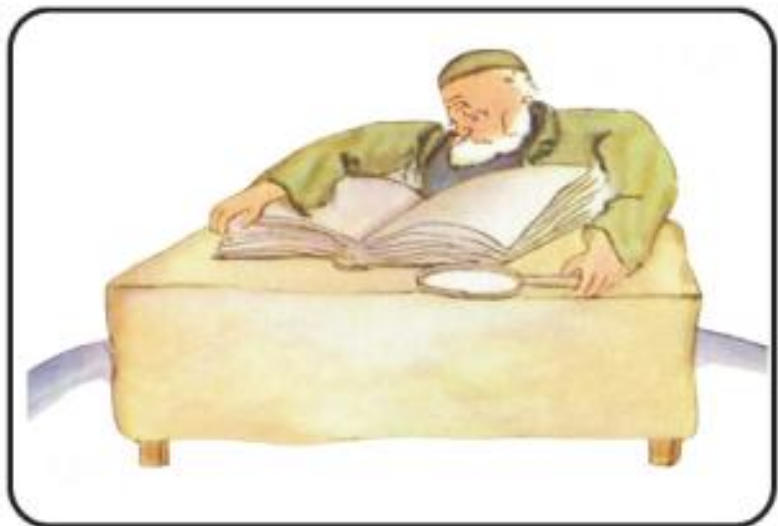
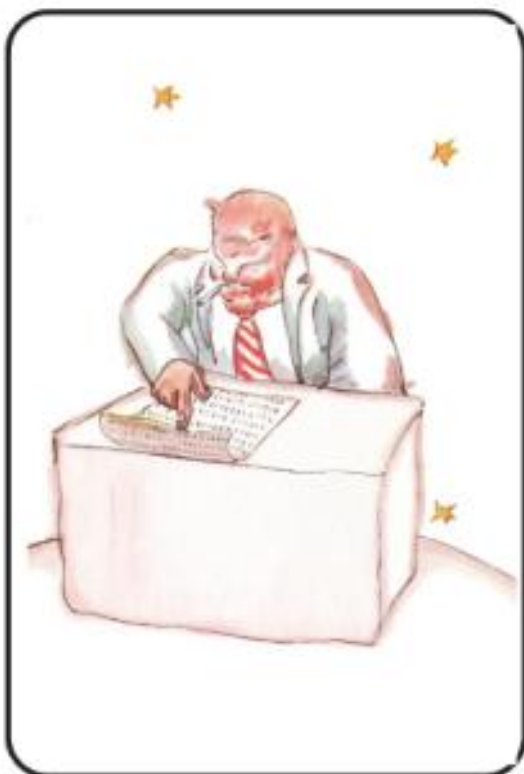
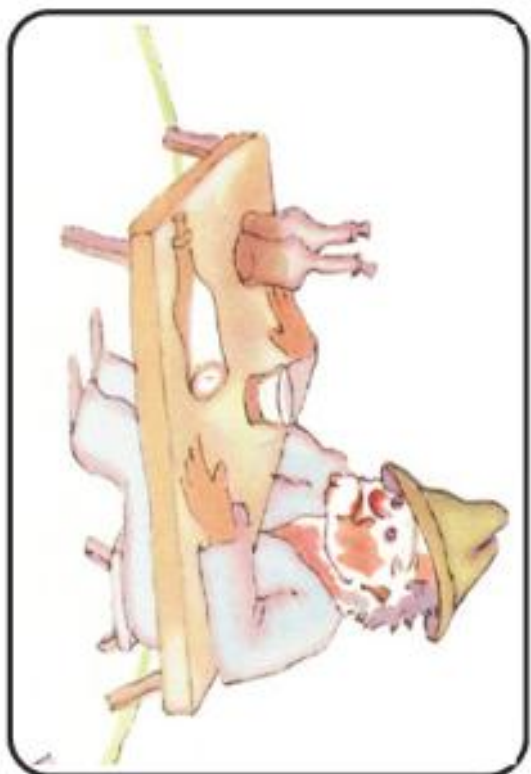
O rei - Primeiro planeta visitado.	XII
O vaidoso - Segundo planeta visitado.	XIII
O bêbado - Terceiro planeta visitado.	XIV
O homem de negócios - Quarto planeta.	XV
O acendedor de lampiões - Quinto planeta.	XVI
O geógrafo - Sexto planeta.	XVII
A chegada à Terra - O Príncipezinho encontra o deserto.	XVIII
A serpente - Primeiro encontro misterioso com a serpente.	XIX
A flor do deserto - Uma flor simples que ele encontra.	XX
O encontro com a raposa - Ele aprende sobre laços e amor.	XXI
A despedida da raposa - “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”	XXII

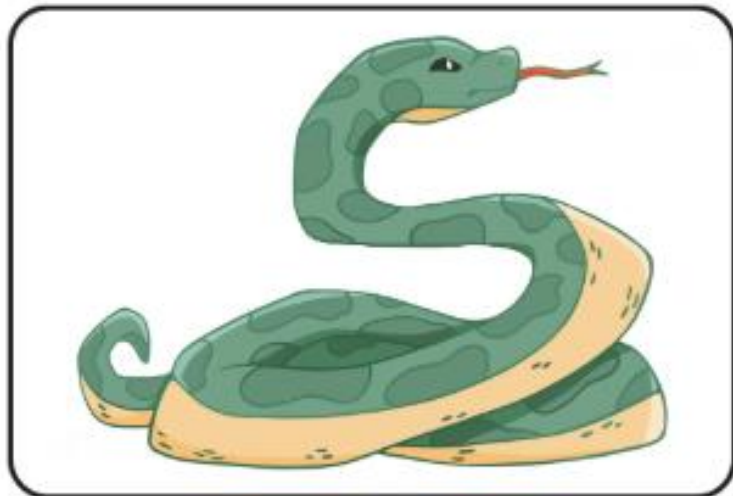
XXIII-
XXVII

O final com a serpente e a estrela - O adeus ao narrador e o mistério do fim.

Anexo 13 – Exemplo de Cartas da Ilustração Final







5

VISO

24/25

Realização
das fichas

Alguns alunos faltaram por motivos de
Desporto escolar.

A alguma aluna teve dificuldade em
encontrar as mensagens do texto.

Na realização do teste diagnóstico
sem imagem houve um aluno que foi
buscar uma BD para o auxiliar
na realização da ilustração

O aluno com dislexia não se mostra
confiante na realização da ficha sem
imagem, mostrando-se mais cabeça no ar,
com pouca motivação e distraído, não
querendo continuar.

Na realização da ficha diagnóstica com imagem o aluno com dislexia já estava mais motivado, pedindo até outros materiais para realizar a ilustração, e ficava um pouco incomodado quando algum colega chamava a atenção,

- Introdução as Narrativas Visuais -

Os alunos mostravam interesse pelo conteúdo abordado, mas principalmente o que a caixa preta teria e para que servia. Quando foi a alternativa /Desafio da Narrativa Visual, a realização de 1 vinheta com 3 para fazerem com objeto que estavam representados nas cartas.

Notei que os alunos tinham necessidade de ter sua ideia escrita para depois mas só depois desenharem.

O aluno com dislexia preferiu apenas realizar o seu desenho sem texto auxiliar.

E mostrou um interesse profundo pelas cartas e criar a sua própria

história.

Pediu ainda uma folha branca para realizar mais,

Ainda na fita sem imagem o aluno pediu para um professor ler o texto ou até mesmo colegas.

14.05 - Apresentação

-6 (apresenta os desenhos deles)

10-14

██████ não estava atento, duas não estavam atentas

19

██████ não estava com educação

7

8

3 (sadora sente necessidade de ler)

9

26

10

-7

-3

-5

16

-2

-8

-€

17 (foi a [redacted]
Apresentar)

15 -

4 -

11 -

21 -

28 05

[redacted] não trouxe o

caderno

[redacted] não quis fazer

[redacted] não trabalhou

[redacted] levou para casa.

Ao longo, senti que muitos alunos não tiveram ~~certa~~ curiosidade em saber da história e por isso interpretaram o que achava que seria, contudo, havia alunos que leram e perceberam.

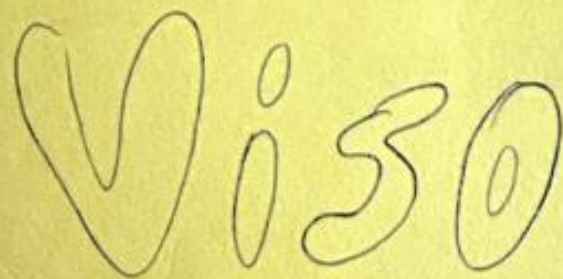
O [REDACTED], ainda por mais que tenha lido, ele fez a sua interpretação, a lida leu e apesar de não ter terminado ela tentou realizar mais parecido ao excerto que lhe calhou

O [REDACTED], o aluno com Distlexia, realizou a sua ilustração de uma forma simples, mas que transmitisse o que falava no excerto.

Já o [REDACTED] aluno hiperativo, realizou a sua ilustração final na última aula mas fez a sua interpretação de acordo com o excerto e também adicionou elementos que achava pertinentes.

Da atividade final o aluno, com
distexia teve uma reação que não
esperava, não queria realizar a
atividade, primeiro porque tinha
medo de errar e segundo porque
mesmo com uma simples ilustração
o aluno não estava confiante.

Foi necessário um apoio mais
individual explicando o texto e só
aí é que o aluno realizou a atividade

A large, hand-drawn number '6' in black ink on a yellow background. The number is formed with a single continuous line, starting from the top, curving to the right, then down, and finally curving back up to the top to complete the loop.The word 'VISO' written in a large, stylized, hand-drawn font in black ink on a yellow background. Each letter is formed with a single continuous line, giving it a cursive or calligraphic appearance.

Realização das fichas

Percebi que a maioria dos alunos tinham dificuldades a encontrar a mensagem do texto.

A aluna com NEE acabou por ser auxiliada por uma colega minha.

Senti que os alunos acabaram por se interessar mais na ficha com imagens do que a sem (de uma forma geral)

No final da aula tive alguns alunos a virem falar comigo a dizer que todas as fichas deveriam ter imagens.

Senti a aluna em questão mais confiante na ficha com imagens.

Introdução

Senti interesse na parte dos alunos pelo tema e pela realização da atividade proposta.

As cartas acabaram por auxiliar bastante.

A aluna com dislexia mostrava-se um pouco receosa, mas com o apoio de colegas e professora ela acabou por conseguir realizar.

Realização da
atividade
final

Alguns alunos não estavam a seguir o excerto explícito, fez-me questionar se seria melhor ter lido o texto completo em voz alta antes de implementar? Talvez seja melhor mais a frente experimentar a ver se o resultado muda.

A aluna com dislexia já conhecia a história e deu para perceber que na realização da ilustração a aluna estava ⊕

Confiante e mais satisfeita com o seu resultado.

No final da aula a aluna com dislexia veio e comentou que se todas as fichas e atividades tivessem imagens seria ~~mais~~ mais fácil e simples de perceber.

Na realização desta ilustração deu para perceber o a vontade da aluna, ela até ajudava suas colegas dando ideias e opiniões.

Anexo 15 – Grelha de Análise de Aula para as Fichas



Turma: _____

Nome: _____

Aluno	Tempo de Conclusão	Solicitou ajuda?		Que tipo de Ajuda?
	45 min. (2x)	Sim	Não	
1 - c/Imagem				
1- s/ Imagem				

Turma: _____

Nome: _____

Aluno	Tempo de Conclusão	Solicitou ajuda?		Que tipo de Ajuda?
	45 min. (2x)	Sim	Não	
2- c/Imagem				
2- s/Imagem				

Notas



Large empty rectangular box for recording notes.

Anexo 16 – Exemplo de Grelha de Avaliação de UT



Planeamento				25%	Realização das Actividades						50%	Apresentação			25%	Nota
clareza	Criatividade	colaboração	Organização	Avaliação	Realização de esboços	compreensão da actividade	consistencia das persongens	expressidade	precisão	comportamento	Avaliação	compreensão do texto	apresentação do exercicio	Conseguiu acabar a proposta	Avaliação	Total da unidade
3	3	4	3	3,33333	4	4	3	3	4	3	3,5	3	3	3	3	3
3	3	3	4	3,33333	3	4	3	4	3	3	3,33333	3	4	4	3,66667	3
3	3	3	4	3,33333	4	4	4	3	3	3	3,5	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3	4	3	4	5	4	4
3	4	3	3	3,33333	4	4	3	4	4	4	3,83333	4	4	5	4,33333	4
3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2,5	3	2	0	1,66667	2
3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3,33333	3	3	3	3	3
3	3	4	4	3,66667	4	4	4		4	4	4	4	3	3	3,33333	4
3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
3	5	3	3	3,66667	4	5	5	5	4	5	4,66667	4	5	4	4,33333	4
3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3,83333	3	4	4	3,66667	4
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4,66667	5
3	5	4	2	3,66667	4	4	4	5	2	2	3,5	3	5	5	4,33333	4
3	4	5	4	4,33333	4	4	4	4	3	4	3,83333	4	3	3	3,33333	4
3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3,5	4	3	3	3,33333	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3,33333	3
3	5	4	4	4,33333	3	4	4	4	3	3	3,5	4	4	4	4	4
3	3	4	4	3,66667	4	4	4	4	3	4	3,83333	3	3	3	3	4
3	3	3	2	2,66667	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3
3	3	4	4	3,66667	3	4	3	4	3	3	3,33333	3	3	3	3	3

Planeamento				25%	Realização das Actividades						50%	Apresentação			25%	Nota
clareza	Criatividade	colaboração	Organização	Avaliação	Realização de esboços	compreensão da actividade	consistencia das persongens	expressidade	precisão	Comportamento	Avaliação	compreensão do texto	apresentação do exercicio	Conseguiu acabar a proposta	Avaliação	Total da unidade
3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2,33333	3	3	3	3	3
3	3	5	5	4,33333	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4	3,66667	5
3	3	5	5	4,33333	5	5	4	4	4	5	4,5	3	5	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,83333	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	2	3,16667	3	3	3	3	3
3	3	4	3	3,33333	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	5	3,66667	3	4	3	3,33333	3
3	3	4	4	3,66667	5	4	5	5	4	5	4,66667	3	4	4	3,66667	4
3	3	4	3	3,33333	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3,66667	4
3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3,33333	3	4	3	3,33333	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,83333	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	3	3,66667	3	5	5	4,33333	4
3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3,66667	3	4	5	4	4
3	3	4	3	3,33333	3	3	4	3	3	3	3,16667	3	4	3	3,33333	3
3	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4,83333	3	4	5	4	4
3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2,66667	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3,33333	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3,16667	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,83333	3	3	3	3	3
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Anexo 17 -Tabela de Análise de Dados (5º ficha sem imagem)

				<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Ficha sem Imagem</div>			
Numero de aluno	Palavras Importantes	Personagens	Lugar ou Lugares	Mensagem Importante	Desenho	Tempo	solicitou ajuda
1	0	6	3	sim	4	45	sim
2	0	6	3	sim	4	50	sim
3	1	2	1	sim	3	45	não
4							
5	0	6	3	sim	4	40	sim
6	1	4	1	sim	4	35	não
7	0	0	0	não	3	45	sim
8							
9	0	6	3	sim	3	50	sim
10	0	6	2	não	3	45	sim
11	0	6	3	sim	5	45	sim
12	0	6	3	sim	5	50	sim
13							
14	3	1	1	não	3	45	sim
15							
16							
17	0	6	3	sim	4	45	sim
18	0	6	3	sim	4	45	sim
19	0	6	2	sim	4	45	sim
20	0	0	0	não	3	45	sim
21							

Anexo 18 -Tabela de Análise de Dados (5º ficha com imagem)

				<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Ficha com Imagem</div>			
Numero de aluno	Palavras Importantes	Personagens	Lugar ou Lugares	Mensagem Importante	Desenho	Tempo (em minutos)	Solicitou Ajuda
1	0	3	4	Não	3	25	sim
2	0	3	2	sim	4	45	não
3	1	2	2	Sim	4	30	Sim
4							
5	0	3	4	sim	4	40	Sim
6	2	3	2	sim	3	35	não
7	2	3	4	sim	4	40	sim
8							
9	0	3	3	sim	4	45	sim
10	0	3	4	não	3	40	sim
11	0	3	3	sim	5	35	não
12	0	3	4	sim	4	35	sim
13							
14	0	0	0	Não	5	35	sim
15							
16	0	3	4	não	3	30	sim
17	0	3	4	sim	3	35	sim
18	2	3	4	sim	3	40	sim
19	10	2	2	sim	4	45	sim
20	0	0	0	não	2	45	sim
21							

Anexo 19 – Tabelas de Classificação do Desenho

Tabela de classificação do desenho

Tabela de classificação do desenho		
1	Insuficiente	O aluno não adicionou elementos do texto ou os elementos adicionados são irrelevantes ou incoerentes com a narrativa.
2	Fraco	O aluno adicionou muito poucos elementos (1-2) do texto ou não conseguiu transmitir a ideia central/significado do texto através da ilustração.
3	Suficiente	O aluno adicionou alguns elementos chave (3-4) do texto e a ilustração transmite parcialmente a mensagem principal.
4	Bom	O aluno adicionou a maioria dos elementos (5 ou mais) do texto. A ilustração é coerente e transmite claramente o significado e a emoção do texto.
5	Muito Bom	O aluno adicionou todos os elementos relevantes do texto, demonstrou originalidade, e a ilustração transmite o texto de forma excepcional e impactante.

Anexo 20 – Tabelas de Análise de Dados (6º ficha com imagem)

Politécnico de Viseu Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico		agrupamento escolas do viso		Ficha com Imagem			
Numero de aluno	Palavras Importantes	Personagens	Lugar ou Lugares	Mensagem Importante	Desenho	Tempo	solicitou ajuda
1	1	3	2	sim	3	45	sim
2	0	3	3	sim	4	35	não
3	0	3	5	Sim	4	35	Sim
4	1	1	1	sim	3	25	
5	0	2	3	sim	4	35	Sim
6	3	2	1	sim	4	35	não
7	0	0	0	não	2	45	sim
8	2	2	1	sim	4	35	
9	0	3	2	sim	4	35	sim
10	0	3	3	sim	3	35	sim
11	1	2	4	sim	3	35	não
12	8	3	1	não	4	25	sim
13	4	3	3	sim	4	25	não
14	0	3	5	sim	5	35	sim
15	8	3	3	sim	5	35	não
16	0	3	3	sim	5	35	sim
17	0	0	0	não	3	35	sim
18	0	3	3	sim	3	35	sim
19	2	3	2	sim	4	35	sim
21	4	2	4	s	5	35	

Anexo 21 – Tabelas de Análise de Dados (6º ficha sem imagem)

Numero de aluno	Palavras Importantes	Personagens	Lugar ou Lugares	Mensagem Importante	Desenho	Tempo	solicitou ajuda
1	1	2	2	Sim	4	45	Sim
2	0	6	2	sim	3	55	Sim
3	0	6	2	sim	3	55	Sim
4	0	0	0	não	1	45	não
5	0	0	0	não	3	45	Sim
6	1	5	1	sim	3	45	Sim
7	0	0	0	não	2	45	Sim
8	0	0	0	não	3	45	Sim
9	0	6	2	sim	3	50	Sim
10	0	6	2	sim	3	50	Sim
11	0	6	2	não	1	45	Sim
12	3	3	1	sim	3	45	Sim
13	0	6	2	sim	4	50	Sim
14	0	6	3	sim	4	50	Sim
15	0	0	0	não	3	45	Sim
16	0	6	2	sim	4	45	não
17	0	0	0	não	2	50	Sim
18	0	6	3	sim	2	45	Sim
19	0	0	0	não	4	45	Sim
21	0	6	3	sim	5	45	Sim