



**Polytécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

PV – ESEV 2024

Educação Visual e Educação Tecnológica no despertar de hábitos leitura

Cristina Sousa

## **Relatório Final de Estágio A Educação Visual e a Educação Tecnológica no despertar de hábitos de leitura**

Cristina Orlanda Magalhães de Sousa

2024



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## **Relatório Final de Estágio**

### **A Educação Visual e a Educação Tecnológica no despertar dos hábitos de leitura**

Cristina Orlanda Magalhães de Sousa

#### **Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Catarina Carneiro Sousa



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Cristina Orlanda Casalta de Sousa, n.º 216444 do curso de Mestrado em Ensino em Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico,  
declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 16/11/2024

O aluno, Cristina Orlanda Casalta de Sousa

## AGRADECIMENTOS

Este Relatório Final de Estágio emerge, primordialmente, da necessidade de complementar a minha formação profissional, bem como de uma decisão interior motivada pelo apreço pessoal que dedico ao ensino e à formação de crianças e jovens constituirão a sociedade de amanhã. É na escola que transmitimos o "conhecimento poderoso", vital para o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico, mas, acima de tudo, é também na escola onde aprendemos a equilibrar o nosso Eu com as múltiplas diversidades culturais dos nossos alunos, desenvolvendo a capacidade de escutar e aceitar as suas diferentes experiências, vivências e valores. Durante esta jornada, fui particularmente marcada pela partilha de conhecimento de diversos professores, ao qual dedico os meus mais sinceros agradecimentos. Antes de tudo à Exma. Sr.<sup>a</sup> Professora Doutora Cristina Azevedo Gomes, pela generosidade e humanismo sempre presente na sua formação académica e pela assertividade na qualidade de Diretora desta Escola. À Professora Doutora Carla Lacerda e ao Professor Doutor Henrique Ramalho, devo o entendimento dos preâmbulos de conceitos complexos do "conhecimento poderoso" de Michael Young (2012), dos percursos sinuosos dos currículos, nem sempre livres dos interesses da máquina do poder, pela valorização do currículo oculto na pedagogia, pela exploração da estrutura organizacional da escola e das suas políticas implementadas, da qual somos fruto e agora responsáveis formadores. Na área da expressão artística e tecnológica, deixo uma palavra de total apreço à Professora Doutora Gabriela Sotto Mayor, a Professora Doutora Mara Maravilha e a Professora Doutora Paula Rodrigues que em muito contribuíram para o meu crescimento e confiança no mundo da pedagogia artística e da literacia visual, enquanto cultura e comunicação, tendo sempre em conta os procedimentos e o rigor na linguagem. Um especial agradecimento à Professora Carla Pereira pela partilha nas Didáticas, dotada de uma universalidade de pontos de vista, me facultando uma atitude mais reflexiva sobre alguns dos vícios adquiridos pela prática e pela apresentação de um pedagogo, hoje muito especial para mim, onde senti o eco do meu ser na pedagogia e em muitos momentos de leitura, Paulo Freire.

Nos estágios supervisionados, sou grata a todas as Professoras Supervisoras pelas correções e conselhos, mas principalmente aos Professores Cooperantes, à Professora Paula Vilhena, do Agrupamento de Escolas de Vouzela, e ao Professor Joaquim Marques, do Agrupamento de Escolas do Viso. O profissionalismo de ambos, as suas capacidades únicas de comunicação com os alunos e a paciência com que nos acolheram, orientaram e acompanharam diariamente, foram essenciais para o nosso progresso na carreira de docentes, que se deseja rigorosa e reflexiva.

No projeto de investigação, não posso deixar de destacar o papel vital e impulsionador da minha orientadora, Professora Doutora Catarina Carneiro Sousa, cuja força artística marcante moldará o meu percurso enquanto professora nos anos vindouros. A sua

orientação abriu as gavetas do meu espaço metafísico interior para o mundo contemporâneo, desafiando-me a adotar um método de investigação que exigiu de mim, não apenas o papel de observadora estudiosa e da mediadora atenta, mas o valor e a paixão pela arte, numa descoberta e partilha constante entre mim e os alunos. Ainda no âmbito da investigação, registo com gratidão o conhecimento essencial e adequadamente transmitido, claro e assertivo, da Professora Doutora Ana Paula Cardoso, assim como da paciência incessante da Professora Catarina Liane Araújo, na descoberta e na aplicação de metodologias de recolha e análise de dados.

Aos meus pais e tio pela coragem e apoio incondicional que sempre me deram, assim como à minha filha Sofia Afonso pelo entusiasmo e compreensão durante esta jornada, o meu eterno e caloroso obrigada. Presentes à distância de 124 km estiveram dois verdadeiros amigos que tornaram esta caminhada possível, a minha grande amiga Raquel Matino, que me acompanhou incessantemente nos bons e maus momentos desta alucinante viagem e ao Luís Quaresma que me auxiliou financeiramente tantas vezes, para que nada me faltasse nesta formação. Uma palavra de apreço aos funcionários que me acolheram na Residência 1 e me proporcionaram o ambiente ideal para que tudo acontecesse.

Termino, agradecendo ao meu grupo de estágio e colegas que ficaram para a vida: Beatriz Silva, Rita Alegre, Maria Filipa e Helena Silva. Juntas estivemos nos trabalhos, na partilha e na interajuda emocional e académica, formando laços que levaremos para sempre.

A todos, o meu profundo agradecimento por terem sido faróis no meu percurso formativo, iluminando o caminho e enriquecendo a minha jornada educativa.

## RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico (MEEVTEB) da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), proporcionou uma formação e qualificação profissional robusta para a prática docente. Este documento está organizado em duas secções complementares. A primeira secção dedica-se à reflexão crítica sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas I (PES I), II (PES II) e III (PES III). Essas práticas permitiram uma imersão profunda nas atividades pedagógicas, onde a observação, a participação e a reflexão crítica sobre as dinâmicas de sala de aula foram essenciais para a construção de uma identidade docente sólida. A segunda secção descreve o projeto de investigação que teve como objeto de estudo a questão central: em que medida as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica podem despertar hábitos de leitura nos alunos? Para responder a esta pergunta, foram traçados objetivos específicos e realizada uma revisão da literatura sobre o tema, definindo conceitos, pedagogias e metodologias ativas lecionadas na expressão artística no 2º ciclo, com o intuito de contribuir para o despertar dos hábitos de leitura. A metodologia de investigação escolhida reflete o grande desafio implícito no tema de estudo, uma vez que procuramos, através da arte, promover a consciencialização e mudança de um comportamento social. Optou-se pela investigação-ação baseada na arte, seguindo um modelo de investigação artística conhecido como *art/tografia*. Este método permitiu uma participação ativa dos alunos em todo o processo, bem como uma diversidade na recolha de dados. O estudo foi realizado na PES III, com a implementação de um Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica, uma unidade de trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET), denominado "Narrativas Visuais". Através da Gamificação, *Magic Art's Game*, procurou-se transformar a sala de aula num espaço dinâmico, motivador e personalizado. Para a realização das atividades, foi selecionado o conto "A Menina do Mar" da ilustre autora Sophia de Mello Breyner Andresen. Através deste conto, foi possível explorar a ligação entre literacia visual e leitura, duas linguagens essenciais para o desenvolvimento pedagógico na arte, enquanto forma de expressão universal e para a formação psicossocial dos alunos. Este estudo culminou com a análise dos dados recolhidos e conclusões, demonstrando que a integração da literacia visual e das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas incentiva hábitos de leitura, promove uma aprendizagem significativa e envolve os alunos.

**Palavras-Chave:** interdisciplinaridade; literacia visual; hábitos de leitura;

## **ABSTRACT**

The present Final Internship Report, developed within the scope of the Master's Degree in Teaching Visual and Technological Education in Basic Education (MEEVTEB) at the School for Superior Education of Viseu (ESEV), provided a strong professional training and qualification for teaching. This document is organized in two complementary sections. The first section is dedicated to critical reflection on the Supervised Teaching Practices I (PES I), II (PES II), and III (PES III). These practices allowed a deep immersion in pedagogical activities, where observation, participation, and critical reflection on classroom dynamics were essential for building a strong teaching identity. The second section describes the research project focused on the central question: to what extent can Visual Education and Technological Education subjects awaken reading habits in students? To answer this question, specific objectives were outlined and a literature review on the topic was conducted, defining concepts, pedagogies, and active methodologies taught in artistic expression in middle school, aiming to contribute to the awakening of reading habits. The chosen research methodology reflects the significant challenge implicit in the focused topic, where we promote awareness and change in social behaviour through art. Art-Based Action Research (ABAR) was chosen following an artistic research model known as *A/R/Tography*. This method allowed for active participation of students throughout the process, as well as diversity in the collection of scientific data, culminating in the analysis and final conclusions, providing a comprehensive view on the impact of Visual Education and Technological Education subjects on promoting reading habits.

The study was conducted in PES III, with the implementation of an Artistic and Technological Intervention Project, an interdisciplinary work unit with the subjects of Visual Education (EV) and Technological Education (ET), called "Visual Narratives". Through Gamification, Magic Art's Game, the aim was to transform the classroom into a dynamic, motivating and personalized space. The story "A Menina do Mar" by the illustrious author Sophia de Mello Breyner Andresen was selected for the activities. Through this story, it was possible to explore the connection between visual literacy and reading, two essential languages for pedagogical development in art, as a form of universal expression and for the psychosocial formation of students. This study culminated in the analysis of the collected data and conclusions, demonstrating that the integration of visual literacy and digital technologies in pedagogical practices encourages reading habits, promotes meaningful learning and engages students.

**Keywords:** Interdisciplinary between VE and TE; visual literacy; reading habits

## INDICE

<b>INTRODUÇÃO GERAL</b> .....	<b>1</b>
<b>I. APRECIÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO</b> .....	<b>2</b>
<b>1. NOTA INTRODUTÓRIA</b> .....	<b>2</b>
<b>2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS</b> .....	<b>3</b>
2.1 PRÁTICA SUPERVISIONADA I – OBSERVAÇÃO .....	3
2.1.1 Caracterização do contexto escolar .....	4
2.1.2 Caracterização das turmas .....	6
2.1.3 Reflexão da Prática Observada .....	7
2.2 PRÁTICA SUPERVISIONADA II E III – PRÁTICA EM CONTEXTO ESCOLAR.....	9
2.2.1 Caracterização do contexto escolar .....	10
2.2.2 Caracterização das turmas .....	12
2.2.3 Planificação das atividades da PES II e PESIII .....	13
2.2.3.1 Atividades na PES II .....	14
2.2.3.2 Atividades na PES III .....	16
2.2.3.2.1 Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica - Narrativas Visuais .....	18
<b>3. REFLEXÃO GLOBAL DA PES I, II E III</b> .....	<b>22</b>
<b>II. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>25</b>
<b>1. NOTA INTRODUTÓRIA</b> .....	<b>25</b>
<b>2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>28</b>
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E EXPLORAÇÃO DO PROBLEMA .....	28
2.2. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA .....	30
2.3 INTERDISCIPLINARIDADE .....	33
2.4. LITERACIA VISUAL .....	34
2.5. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....	39
2.5.1 Teoria do desenvolvimento de John Dewey.....	39
2.5.2. Teoria do desenvolvimento de Piaget .....	41
2.5.3. Teoria de aprendizagem de Vygotsky .....	43
2.5.4. Relação entre desenvolvimento e aprendizagem. ....	44
2.5.5 Metodologias Ativas .....	45
2.5.5.1 Aprendizagem Cooperativa.....	46
2.5.5.2 Gamificação .....	46
2.5.5.3 Storytelling .....	47
2.6. A LITERATURA INFANTOJUVENIL E OS HÁBITOS DE LEITURA.....	48

2.6.1 Conceito de literatura infantil.....	48
2.6.2 Hábitos de Leitura .....	50
<b>3 – METODOLOGIA.....</b>	<b>52</b>
3.1 Investigação-ação .....	52
3.2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO BASEADA NA ARTE .....	54
3.2.1 A/r/tografia .....	57
3.2.2 O professor/investigador como sujeito da experiência .....	58
3.3 AMOSTRA EM ESTUDO .....	58
3.4 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS .....	59
3.4.1 Grupo de focal .....	60
3.4.2 Inquéritos por questionário.....	61
3.4.3 Análise de imagem .....	61
3.6 CALENDARIZAÇÃO.....	62
<b>4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>63</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DE ESTUDO.....	63
4.1.1 Amostra em estudo   TURMA DE 5º ANO .....	63
4.1.2 Amostra em estudo   TURMA DE 6º ANO .....	64
4.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	64
4.2 ANÁLISE DOS DADOS .....	67
4.2.1 Momento 1.1   Inquérito por questionário nas turmas de 5º 6º anos .....	67
4.2.1.1 Momento 1.1   Inquérito por questionário da turma de 5º ano .....	67
4.2.1.2 Momento 1.1   Inquérito por questionário da turma de 6º ano .....	77
4.2.2 Momento 1.2   Grupos focais das turmas de 5º e 6º anos .....	86
4.2.2.1 Momento 1.2   Grupo focal da turma de 5º ano .....	86
4.2.2.2 Momento 1.2   Grupo focal da turma de 6º ano .....	87
4.2.3 Momento 1.3   Análise de imagem das turmas de 5º e 6º anos .....	88
4.2.3.1 Momento 1.3   Análise de imagem da turma de 5º ano .....	89
4.2.3.2 Momento 1.3   Análise de imagem da turma de 6º ano .....	91
4.2.4 Momento 1.4   Análise de imagem da turma de 6º ano .....	95
4.2.4.1 Intervenção do Professora/Artista na produção artística .....	98
4.2.5 Momento 1.5   Grupos focais das turmas de 5º e 6º anos .....	99
4.2.5.1 Momento 1.5   Grupo focal da turma de 5º ano .....	100
4.2.5.2 Momento 1.5   Grupo focal da turma de 6º ano .....	101
4.2.6 Momento 1.6   Inquérito por questionário nas turmas de 5º 6º anos .....	101
4.2.6.1 Momento 1.6   Inquérito por questionário da turma de 5º ano .....	102
4.2.6.2 Momento 1.6   Inquérito por questionário da turma de 6º ano .....	104
4.2.7 Momento 1.7   Grelhas de Avaliação nas turmas de 5º 6º anos .....	106

4.2.7.1 Momento 1.7   Grelha de Avaliação da turma de 5º ano.....	106
4.2.7.1 Momento 1.7   Grelha de Avaliação da turma de 6º ano.....	108
<b>5. DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>109</b>
<b>6. CONCLUSÃO.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>128</b>
<b>A   PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO .....</b>	<b>129</b>
<b>B   INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....</b>	<b>131</b>
A) INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO (MOMENTO 1.1).....	131
B) SEGUNDO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (MOMENTO 1.6).....	135
C) ROTEIRO DOS GRUPO FOCAL (MOMENTO 1.2) .....	135
D) ROTEIRO DOS GRUPO FOCAL (MOMENTO 1.5) .....	136
E) GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO (MOMENTO 1.7) .....	137
<b>C   ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>138</b>
A) ANÁLISE DE CONTEÚDO SEGUNDO BARDIN (1977)  5º ANO – MOMENTO 1.2 .....	138
B) ANÁLISE DE CONTEÚDO SEGUNDO BARDIN (1977)  6º ANO – MOMENTO 1.2 .....	139
C) ANÁLISE DE CONTEÚDO SEGUNDO BARDIN (1977)  5º ANO – MOMENTO 1.5 .....	140
D) ANÁLISE DE CONTEÚDO SEGUNDO BARDIN (1977)  6º ANO – MOMENTO 1.5 .....	141
E) DIÁRIO DE BORDO   DOSSIER DE ESTÁGIO.....	142
<b>D   PRODUÇÃO ARTÍSTICA.....</b>	<b>146</b>
A) ILUSTRAÇÕES 5º ANO  CENÁRIOS E PERSONAGENS .....	146
B) ILUSTRAÇÕES 6º ANO .....	154
C) MÁSCARA E MARIONETAS   6º ANO .....	171
D) PERFORMANCE 6º ANO.....	174
E) ADAPTAÇÃO DO CONTO (STORYTELLING)   6º ANO .....	179
<b>E  INFOGRAFIA.....</b>	<b>181</b>
<b>F  PLANIFICAÇÃO .....</b>	<b>182</b>
A) UNIDADE DE TRABALHO   5º ANO.....	182
B) UNIDADE DE TRABALHO   6º ANO.....	187
<b>G  RECURSOS DIDÁTICOS .....</b>	<b>193</b>
A) MARIONETA (CABEÇUDO), POLVO. PRODUÇÃO PELO PROFESSOR ESTAGIÁRIO.....	193
B) KAHOOT REALIZADO NO 6º ANO .....	194
C) GRELHAS DO <i>GAME ART'S MAGIC</i> (GAMIFICAÇÃO) DO 5º E 6º ANOS .....	196
D) POWERPOINT .....	197

## FIGURAS

Figura 1 - Agrupamento de Escolas de Vouzela.....	5
Figura 2 - Sala de Educação Visual e Educação Tecnológica.....	6
Figura 3 - Máscaras (pasta de papel e argila).....	7
Figura 4 – “Dia dos Museus” e Workshop Xico Gaivota.....	8
Figura 5 - Livro Túnel (Processo); Livro Final de Ano.....	9
Figura 6 - Agrupamento de Escolas do Viso.....	10
Figura 7 - Salas de EV e ET do 5º ano.....	11
Figura 8 - Sala de EV e ET do 6º ano.....	11
Figura 9- Imagens dos grupos de trabalho.....	14
Figura 10 - Cor e linha curva; caderno de materiais; cartaz, materiais riscadores.....	14
Figura 11 - Técnicas com materiais pictóricos; Árvore Minimalista.....	15
Figura 12 - Padrões (5º ano) e Flipbook (6º ano).....	16
Figura 13 - Origami Painting, Postal para o Dia do Pai e Diário Gráfico.....	17
Figura 14 - Dia da Liberdade: mapa de ideias, composição (6º); e cravo tridimensional (5º) .....	17
Figura - 15 Diários gráficos   6º ano.....	19
Figura 16 - Ilustração de Sarah Affonso (1958).....	21
Figura 17 - Conceitos de literacia (UNESCO, 2006).....	28
Figura 18 - Tabela de resultados do PISA - Edição 2018/2022.....	29
Figura 19 - <i>Input</i> visual; A   direita; B   paz; C   feminino e masculino.....	37
Figura 20- Material visual representacional; Estrutura abstrata.....	37
Figura 21 - Estágios de desenvolvimento sobre a Teoria Cognitiva (Slomp, 2009, p.2).....	43
Figura 22 - Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky).....	44
Figura 23 - Análise sobre as Teorias e Aprendizagens.....	45
Figura 24 - Pirâmide da Aprendizagem de Willian Glasser.....	45
Figura 25 - Linha de Lewin (1946; in Latorre, 2003, p.24).....	52
Figura 26 - Um ciclo de Ação-Reflexão, (adaptado de McNiff, Coutinho, 2009, p.372).....	54
Figura 27 - Adaptação do quadro interpretativo da dicotomia dos dois tipos de investigação (Anttila, 2006).....	55
Figura 28 - Ciclos de Pesquisa-Ação Baseada em Arte descritos por Timo Jokela.....	56
Figura 29 - Instrumentos, estratégias e produções artísticas na investigação-ação baseada na arte.....	59
Figura 30 - Etapas de análise de conteúdo segundo Bardin (1977).....	60
Figura 31 - Quatro níveis de análise de imagem de Barrett (2003).....	62
Figura 32 - Cronologia da ação.....	62

Figura 33 - Diagrama do Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica e os diferentes momentos de recolha dos dados. ....	65
Figura 34 - Ilustrações do 5º ano (anexos C).....	89
Figura 35 - Marionetas (anexo D).....	95
Figura 36 - Marionetas do espetáculo <i>Lúmen</i> , Gil (2022).....	99
Figura 37 - Pedido de Autorização Encarregados de Educação .....	129
Figura 38 – Pedido de autorização ao Conselho Diretivo da Escola .....	130
Figura 39 - Cenário 1 .....	146
Figura 40 – Cenário 2 .....	146
Figura 41 – Cenário 3 .....	147
Figura 42 – Cenário 4 .....	147
Figura 43 – Cenário 5 .....	148
Figura 44 – Menina do Mar   Personagens .....	148
Figura 45 – Peixes   Personagens .....	149
Figura 46 – Gaivota   Personagens.....	149
Figura 47 – Elementos Marinhos (Búzios e Anemonas)   Personagens .....	150
Figura 48 – Rei dos mares   Personagens .....	150
Figura 49 – Raia   Personagens.....	151
Figura 50 – Rapaz   Personagens.....	151
Figura 51 – Golfinho   Personagens.....	152
Figura 52 – Polvos   Personagens .....	152
Figura 53 – Caranguejos   Personagens.....	153
Figura 54 - Kamishibai .....	153
Figura 55 – Ilustração 01   Menina.....	154
Figura 56 – Ilustração 02   Menina.....	155
Figura 57 – Ilustração 03   Menina.....	155
Figura 58 – Ilustração 04   rapaz.....	157
Figura 59 – Ilustração 05   Rapaz .....	158
Figura 60 – Ilustração 06   Peixes.....	158
Figura 61 – Ilustração 07   Caranguejo .....	159
Figura 62 – Ilustração 08   Caranguejo .....	160
Figura 63 – Ilustração 09   Polvo.....	161
Figura 64 – Ilustração 10   Golfinho .....	162
Figura 65 – Ilustração 11   Elementos Marinhos.....	163
Figura 66 – Ilustração 12   Anemona .....	164
Figura 67 – Ilustração 13   Raia .....	165
Figura 68 – Ilustração 14   Raia .....	166
Figura 69 – Ilustração 15   Búzios.....	167

Figura 70 – Ilustração 16   Búzios.....	168
Figura 71 – Ilustração 17   Gaivota .....	169
Figura 72 – Ilustração 18   Rei dos Mares.....	170
Figura 73 – Máscaras e Marionetas   Menina do Mar e Búzios.....	171
Figura 74 – Máscaras e Marionetas   Rapaz e Peixes .....	171
Figura 75 – Máscaras e Marionetas   Rei dos Mares e Caranguejo .....	172
Figura 76 – Máscaras e marionetas   Golfinhos .....	172
Figura 77 – Máscaras e Marionetas   Raia.....	173
Figura 78 – Máscaras e Marionetas  Gaivota.....	173
Figura 79 – Performance 01 .....	174
Figura 80 – Performance 02 .....	174
Figura 81 – Performance 03 .....	175
Figura 82 - Performance 04 .....	175
Figura 83 - Performance 05 .....	176
Figura 84 – Performance 06 .....	176
Figura 85 – Performance 07 .....	177
Figura 86 – Performance 08 .....	177
Figura 87 – Performance 09 .....	178
Figura 88 – Performance 10 .....	178

## **GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Amostra do 5º ano   Género .....	63
Gráfico 2 – Amostra do 6º ano   Género .....	64
Gráfico 3 – Averiguar o gosto pela leitura .....	67
Gráfico 4 - Averiguar o género de leitura.....	69
Gráfico 5 - Compreender como decidem ou escolhem a sua leitura preferida. ....	71
Gráfico 6 - Onde e como acedem aos livros que leem.....	72
Gráfico 7 - Averiguar a regularidade da leitura (não considerando os manuais escolares). 73	
Gráfico 8 – Averiguar o tempo que levam para ler um livro. ....	73
Gráfico 9 – Averiguar preferência da leitura quanto ao suporte, em papel e digital (não considerando os livros escolares).....	74
Gráfico 10 - Averiguar qual é a língua materna e as suas preferências quanto à leitura. ...	75
Gráfico 11 – Averiguar o acesso ao computador ou telemóvel.....	76
Gráfico 12 - Averiguar o gosto pela leitura   6ºano .....	77
Gráfico 13 - Averiguar o género de leitura.....	79
Gráfico 14 – Compreender como decidem ou escolhem a leitura preferida. ....	80
Gráfico 15 – Lugar de acesso aos livros .....	81

Gráfico 16 – Averiguar a regularidade da leitura (não considerando os manuais escolares)	82
Gráfico 17 – Averiguar o tempo de leitura	83
Gráfico 18 – Averiguar a preferência da leitura quanto ao suporte, em papel e digital (não considerando os livros escolares)	83
Gráfico 19 – Averiguar qual é a língua materna e as suas preferência linguística quanto à leitura	84
Gráfico 20 – Averiguar o acesso ao computador ou telemóvel	85
Gráfico 21 – Averiguar o interesse em reler o conto   5º ano	102
Gráfico 22 – As Ilustrações como atividade significativa na aprendizagem   5º ano	102
Gráfico 23 –As ilustrações ajudam na interpretação do conto   5º ano	103
Gráfico 24 – Averiguar o interesse na adaptação do conto   5º ano	103
Gráfico 25 – Averiguar se as atividades promoveram gosto pela leitura   5º ano	103
Gráfico 26 – Averiguar o interesse em reler o conto   6º ano	104
Gráfico 27 – As Ilustrações como atividade significativa na aprendizagem   6º ano	104
Gráfico 28 –As ilustrações ajudam na interpretação do conto   6º ano	104
Gráfico 29 – Averiguar o interesse na adaptação do conto   5º ano	105
Gráfico 30 – Averiguar se a criação das marionetas são uma atividade significativa   6º ano	105
Gráfico 31 – Eficácia pedagógica das atividades	105
Gráfico 32 – Grelha de autoavaliação 5º ano	106
Gráfico 33 – Grelha de autoavaliação do 6º ano	108

## **TABELAS**

Tabela 1 – Análise do gráfico 3   Gosto pela leitura	68
Tabela 2 – Análise do gráfico 4   Averiguar géneros de leitura	69
Tabela 3 – Análise do Gráfico 5   Como escolhem a leitura	71
Tabela 4 – Análise do Gráfico 6   Como acedem à leitura	72
Tabela 5 – Análise do gráfico 7   Regularidade na leitura	73
Tabela 6 – Análise do gráfico 8   Frequência na leitura	73
Tabela 7 – Análise dos gráficos   Preferência da leitura quanto ao suporte	74
Tabela 8 – Análise do gráfico 10   Língua materna e preferência para leitura	75
Tabela 9 – Análise do Gráfico 11   Acesso à leitura	76
Tabela 10 – Análise do gráfico 4   Gosto pela leitura	77
Tabela 11 – Análise do gráfico 4   Género de leitura	79
Tabela 12 – Análise do Gráfico 14   Opções da leitura preferida	81
Tabela 13 – Análise do Gráfico 15   Lugares de acesso à leitura	82

Tabela 14 - Análise do Gráfico 16   Regularidade na leitura .....	82
Tabela 15 – Análise do gráfico 17   Tempo de leitura .....	83
Tabela 16 – Análise do Gráfico 18   Leitura quanto ao suporte .....	84
Tabela 17 – Análise do Gráfico 19   Língua materna e preferência linguística.....	85
Tabela 18 – Análise do Gráfico 20   Acesso aos recursos digitais .....	86
Tabela 19 – Análise de conteúdo do Grupo focal 1.2   5º ano .....	87
Tabela 20 – Análise do Conteúdo Grupo focal 1.2   6º ano .....	87
Tabela 21 – Análise dos cenários ilustrados, segundo Terry Barret (2003).....	89
Tabela 22 – Análise das personagens ilustradas, segundo Terry Barret (2003).....	90
Tabela 23 – Análise das Ilustrações, segundo Terry Barret (2003).....	91
Tabela 24 – Análise das Máscaras e Marionetas .....	96
Tabela 25 – Análise da Marioneta “Polvo”, segundo T. Barret (2003) .....	99
Tabela 26 – Análise de Conteúdo do Grupo Focal 1.5   5º ano .....	100
Tabela 27 – Análise de Conteúdo do Grupo Focal 1.5   6º ano .....	101
Tabela 28 – Análise do gráfico 31 .....	106
Tabela 29 – Análise do Gráfico 32.....	108

## **INTRODUÇÃO GERAL**

O presente documento, intitulado Dossier de Final de Estágio, tem como objetivo registar as experiências e aprendizagens adquiridas durante a prática docente no âmbito do período experimental, como aluna e professora estagiária do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico (MEEVTEB), da Escola Superior de Educação de Viseu, nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), II (PES II) e III (PES III).

Este dossier está dividido em duas secções principais. A primeira secção é dedicada à reflexão crítica sobre a prática em contexto, período no qual o estagiário desenvolve competências reflexivas e de autoavaliação sobre sua prática pedagógica. Este processo, fundamental para identificar os pontos fortes e as áreas a serem aprimoradas enquanto docente, foi estruturado de acordo com os diferentes períodos e contextos escolares vivenciados. Assim sendo, abrangeu uma fase inicial dedicada à observação e uma fase subsequente dedicada à prática pedagógica em contexto escolar. Nesta fase estão descritas reflexões sobre as aulas e temas abordados ao longo dos dois semestres de estágio, assim como o Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica denominado “Narrativas Visuais” sobre o qual incide o projeto de investigação. Esta secção culmina com uma reflexão global sobre todo o exercício, que se estendeu ao longo de um ano e meio (três semestres).

A segunda secção foca-se no projeto de investigação, que surge da seguinte questão: qual a importância da Educação Visual (EV) e da Educação Tecnológica (ET) no despertar de hábitos de leitura? A Estrutura desta secção inclui uma nota introdutória, onde se enquadra o objetivo do estudo, seguida de um capítulo para enquadramento teórico, onde se definem os conceitos, pedagogias e metodologias ativas associadas ao tema em análise.

Em seguida, apresenta-se o terceiro capítulo dedicado à metodologia de investigação que, além de definir o conceito adotado, descreve e justifica os instrumentos de recolha de dados a ser implementados na prática de ensino supervisionado III (PES III). O quarto capítulo dedica-se à apresentação dos dados aplicados durante o Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica desenvolvido na prática pedagógica em contexto escolar, definido na primeira secção deste relatório. O quinto capítulo foi dedicado à discussão dos dados recolhidos ao longo do processo de investigação. Por fim, o último capítulo, o sexto, foram retiradas as considerações finais, tendo em atenção os constrangimentos e limitações encontrados no processo, e perspetivas futuras.

## **I. APRECIÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO**

### **1. NOTA INTRODUTÓRIA**

A apreciação e reflexão crítica sobre as práticas em contexto desenvolveu-se em dois momentos distintos e significativos na formação da docente: a observação e a prática em contexto escolar.

Segundo Alarcão e Tavares (2003) a observação e reflexão são uma prática essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional e humana na formação pedagógica da docência, na prática de ensino supervisionada, onde as orientações do professor cooperante, um profissional experiente e informado, que se pressupõe ser possuidor de um conjunto de saberes e competências, se refletem no desenvolvimento profícuo da estagiária, enquanto candidata a futura professora. Neste tipo de prática, Alarcão (1996) ainda menciona o importante papel do supervisor, que segundo a autora, tem o papel de “ajudar os estagiários a estruturar as suas narrativas, ajudar na análise das mesmas, de modo que possam tirar conclusões sobre os diferentes padrões de atuação” (p.107), num ambiente de partilha entre todos os intervenientes. Nesta prática reflexiva na/e sobre a ação, aberta e multicultural, não se pode excluir o contexto, palco onde a identidade da futura professora se vai moldando.

Para Sarmiento (1999) a identidade é “um processo que incorpora o passado e que admite a reconstrução desse passado e a sua articulação com o presente, projetando futuros possíveis. O desenvolvimento profissional dos professores não será assim desarticulado do desenvolvimento dos contextos por estes habitados” (p. 90). Assim sendo, ser professor significa estar consciente que o processo de ensino é uma constante troca de conhecimentos, de interações no plano social e no contexto onde se desenrola a ação. Nóvoa (2009) refere ainda que o “profissionalismo do docente, não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (p.3). Entenda-se por identidade, uma construção social que se constrói no decurso de um processo de individualização pela formanda, para a qual seja fonte de significado (Giddens, 1995).

A reflexão sobre a prática em contexto escolar no período experimental, que também implicou uma tomada de consciência do papel do professor no atual sistema educativo, focou-se na perspetiva de resolução de problemas que decorre da própria natureza dessa prática. Isto porque compete ao professor desenvolver nos alunos o saber, o saber fazer e o saber ser, e para tal o docente poderá recorrer a diferentes estratégias na ação. É fundamental desenvolver o espírito crítico nos alunos e, enquanto

professores estagiários, é importante ter a consciência que as metodologias de ensino adotadas permitam aos discentes destringir e processar a informação com sentido. Para internalizar esta capacidade de pensamento, Júlia Andrade (2021) refere que é necessário que o ensino desenvolva experiências num “processo de investigação, crítico, reflexivo e questionador” para que os alunos possam adquirir “consciência não apenas sobre o que se aprende, mas sobre como se aprende, quando e como utilizar o que se aprende” (p.8). Sendo o ensino uma atividade sustentada nas relações e inter-relações sociais, igualmente por elas influenciada, autores como Leonor Teles e João Pedro Pontes (2002), referem-se à prática letiva como sendo proeminente complexa e singular: “as situações da prática não são problemas (bem definidos) para serem resolvidos, mas sim situações problemáticas caracterizadas pela incerteza, desordem e indeterminação” (Schön, 1992, p.16). A estudante estagiária deverá tomar consciência que no exercício da profissão se confrontará com problemas e/ ou situações resultantes da interação com os diferentes atores e contextos (alunos, pais, colegas de trabalho ou membros da comunidade escolar), com as quais terá de desenvolver a capacidade de tomar decisões acertadas e de resolver problemas práticos, principalmente quando lhes é conferido responsabilidades acrescidas, como a direção de uma turma, como foi o caso do Professor Cooperante.

Concluimos que ser estagiário implica desempenhar um papel crucial ao promover a aprendizagem como um processo pedagógico, que visa a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades através da supervisão de professores experientes, estabelecendo uma conexão direta entre a teoria estudada e a sua aplicação prática no dia a dia.

## **2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS**

Na análise seguinte iremos desenvolver os contextos e enquadramento de ensino-aprendizagem da estagiária, respeitante a cada fase das PES I, II e III.

### **2.1 Prática Supervisionada I – Observação**

A PES I realizou-se no segundo semestre do ano letivo 2022/2023, na Escola de Vouzela do 2º ciclo, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Vouzela (AEV), envolvendo duas turmas do 6º ano, sob a orientação de uma Professora Cooperante e uma Supervisora, no âmbito das disciplinas de EV e ET.

A metodologia aplicada nesta fase de observação foi fundamentada nas práticas aplicadas num projeto de investigação e destacadas pelos autores Quivy e Campenhoudt (1992) como observação direta e indireta. Na observação direta, o estagiário/investigador recolhe comportamentos e atitudes espontâneas em contexto de sala de aula, sem a intervenção dos sujeitos observados, conferindo maior fidelidade e

objetividade aos dados obtidos. Já na observação indireta, o estagiário/investigador interage com os sujeitos observados em busca dos dados a serem analisados, utilizando instrumentos de recolha como questionários ou guias de entrevista. No entanto, a observação indireta não foi o foco deste estudo, sendo apenas usada a observação direta para a realização das reflexões pretendidas. Neste tipo de observação, segundo Lessard-Hébert (1996), distinguimos dois momentos na ação (observação) ao longo do estágio e que se definem por: observação participante e sistemática.

Num primeiro momento, compreendido entre o início do estágio e a pausa letiva (férias da Páscoa), estivemos perante uma observação participante, onde o estagiário passou a fazer parte da comunidade ou grupo que observa, assumindo um papel de membro do grupo. Neste caso, o estagiário não determinou, à priori, quais os comportamentos ou acontecimentos que foram objeto da sua observação. Num segundo momento, compreendido entre o início do terceiro período e o final do ano letivo, aplicou-se a observação sistemática, que pressupõe que o estagiário realizasse a sua observação em função de um conjunto de comportamentos pré-determinados sobre o qual pretendia refletir. Deste modo, de acordo com Lessard-Hébert (1996), verificou-se uma necessidade de estabelecer antecipadamente os objetivos da observação e construir os instrumentos necessários para o registo dos dados a recolher – grelhas de observação.

As grelhas de observação utilizadas no dossier de estágio, PES I, PES II e PESII, foram construídas pelas estagiárias do núcleo de estágio e tiveram como modelo orientador as grelhas de observação de Pedro Reis (2011), destinadas à prática de observação de aulas e avaliação de desempenho docente. As grelhas permitiram analisar com maior objetividade os acontecimentos e as relações de competências em sala de aula, entre a Professora Cooperante e os alunos, assim como entre as estagiárias e os alunos. As grelhas de observação foram direcionadas para três parâmetros de observação distintos: a observação sobre conteúdo, a observação sobre dinamismo da aula e a observação sobre o ambiente. Procedemos então à análise do contexto escolar da PES I.

### **2.1.1 Caracterização do contexto escolar**

A Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), decorreu na Escola de Vouzela do 2º ciclo, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Vouzela (AEV) e criado no ano letivo de 2001/2002, sediado na antiga Escola Básica do 2º ciclo, localizada no centro da Vila de Vouzela, no distrito de Viseu. Vouzela é uma localidade rural, caracterizada por extensos campos agrícolas e vastas áreas naturais com uma rica diversidade

florestal e ambiental. Além disso, possui um património histórico e cultural único na região (Vouzela, Projeto Educativo, 2019).

A escola de Vouzela até à data do estágio era composta por seis turmas do 2º ciclo, três do 5º ano e três do 6º ano, totalizando aproximadamente 114 alunos.

Figura 1 - Agrupamento de Escolas de Vouzela



Este espaço educativo encontra-se devidamente equipado para a organização e gestão escolar, bem como para os diferentes ciclos de ensino e aprendizagem. As reformas e construções adicionais garantem todos os recursos necessários para uma aprendizagem de sucesso. O património do agrupamento inclui escolas, espaços exteriores, equipamento fixo e móvel, material didático e administrativo (Vouzela, Projeto Educativo, 2019).

O Agrupamento de Escolas de Vouzela, segundo PEV (2019), no âmbito do seu contrato de autonomia, tem aprovado sucessivamente projetos educativos para combater o insucesso e abandono escolar, promovendo programas de apoio social para alunos desfavorecidos ou com Necessidades de Saúde Especiais (Ministério Educação, 2018). Tem dinamizado formações e atividades ambientais e culturais, envolvendo pais, encarregados de educação e a comunidade. Este instrumento de autonomia está regularizado pelo Decreto-Lei nº 75/2008 e pelo Regulamento Interno (Vouzela, 2020), visando os objetivos educativos previstos na lei de bases do Sistema Educativo para o Ensino Básico, com princípios orientadores de pluralismo, participação democrática, critérios pedagógicos e científicos, responsabilização do Estado, eficiência de gestão, transparência e estabilidade.

No Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento de Escolas de Vouzela, destacamos os projetos em que o núcleo de estágio participou: Ciências em Movimento (logotipo); o *INSITU*, promovido pela Câmara Municipal de Vouzela, um festival de imagem da natureza, que aborda o tema da biodiversidade; “A Máscara no Mundo e Ciências em Movimento”; o encontro como artista Xico Gaivota; e Comemoração do Dia Internacional dos Museus.

A sala de Educação Visual e Tecnológica estava devidamente organizada com áreas de trabalho, quadro negro, projetor e mesa de luz. Lateralmente, havia bancadas com arrumação e lavabos, estantes e armários para organização dos materiais. Ao longo das bancadas, nas gavetas, estavam arquivados blocos de folhas com diferentes gramagens, pincéis, ferramentas de corte, entre outros itens. Nos espaços vazios, sob as bancadas, encontravam-se caixas contendo material reutilizável. Todos os armários da sala de aula eram de acesso direto para os alunos. Na sala de arrumos, à esquerda de quem entrava, havia vários armários com diferentes materiais didáticos, que não estavam totalmente acessíveis aos alunos.

Figura 2 - Sala de Educação Visual e Educação Tecnológica



### 2.1.2 Caracterização das turmas

Uma das turmas de 6º ano tinha 21 alunos, sendo 11 raparigas e 10 rapazes, com idades entre os 10 e os 12 anos. Quatro alunos tinham Necessidades de Saúde Especiais (NSE). Apenas cinco alunos beneficiavam do escalão A e B do abono de família, com apoio da Segurança Social. O nível académico dos pais era variado, desde o 1º ciclo até ao ensino superior (Mestrado). Quatro alunos recebiam medidas de suporte à aprendizagem inclusiva, conforme o DL 54/2018, de 6 de julho, com medidas universais (artigo 8º), e um deles tinha medidas de apoio seletivas e/ou adicionais (RTP). Nas disciplinas de EV e ET, a turma estava equilibrada, com alunos bem integrados, motivados e criativos. Eram curiosos, com gosto pelo saber e pelo saber fazer, executavam as atividades com interesse e trabalhavam bem em equipa. O espírito de interajuda era evidente e a interação entre pares e com o professor era positiva.

A outra turma de 6º ano tinha 19 alunos, dos quais 9 eram raparigas e 10 rapazes, com idades entre os 11 e os 13 anos. Dois alunos tinham sido retidos e um tinha NSE. Apenas quatro alunos recebiam o escalão A e B do abono de família. O nível académico dos pais era também heterogéneo, variando do 1º ciclo ao ensino superior (Mestrado). Catorze alunos recebiam medidas de suporte à aprendizagem inclusiva, conforme o DL 54/2018, de 6 de julho, com seis recebendo medidas universais (artigo

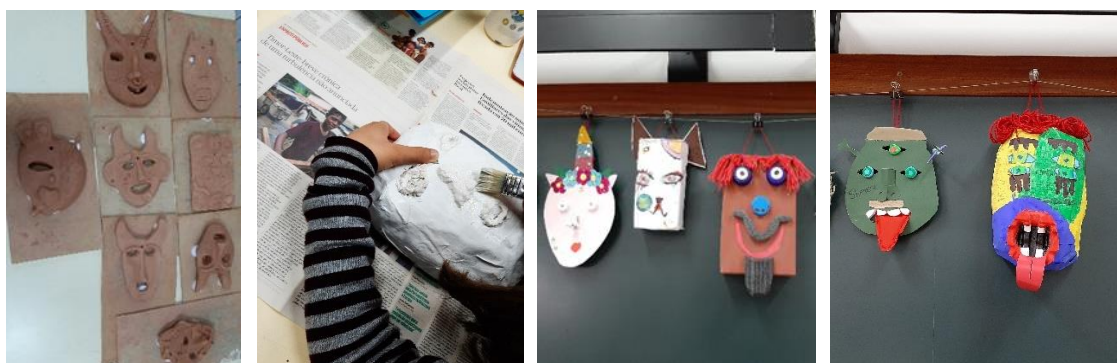
8º) e três com medidas de apoio seletivas e/ou adicionais (RTP). Quatro alunos tinham adaptações no processo de avaliação (principalmente ao nível da leitura) e um recebia medidas de diferenciação pedagógica, como tempo suplementar nas avaliações. Nas disciplinas de EV e ET, esta turma mostrava-se interessada, sendo muito criativa e com grandes competências na área da Educação Visual, embora alguns demonstrassem pouca motivação. A turma era bastante agitada, o que se refletia em comportamentos e atitudes nem sempre adequadas. Contudo, havia uma boa interação entre professor e alunos, e entre os próprios alunos.

### 2.1.3 Reflexão da Prática Observada

Durante a Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), realizadas no segundo semestre do ano letivo 2022/2023, foram conduzidas diversas atividades no âmbito de EV e ET, com o objetivo de promover a criatividade, a cooperação e o desenvolvimento de habilidades práticas e artísticas dos alunos do 6º ano.

Uma das atividades destacadas foi criação de máscaras, utilizando técnicas de papel *machê*, pasta de papel, cartão e materiais reciclados. Esta atividade, realizada em várias aulas, permitiu aos alunos explorar diferentes técnicas artísticas, promovendo o desenvolvimento cognitivo através da manipulação e experimentação, elementos centrais na teoria de Piaget (1999).

Figura 3 - Máscaras (pasta de papel e argila)



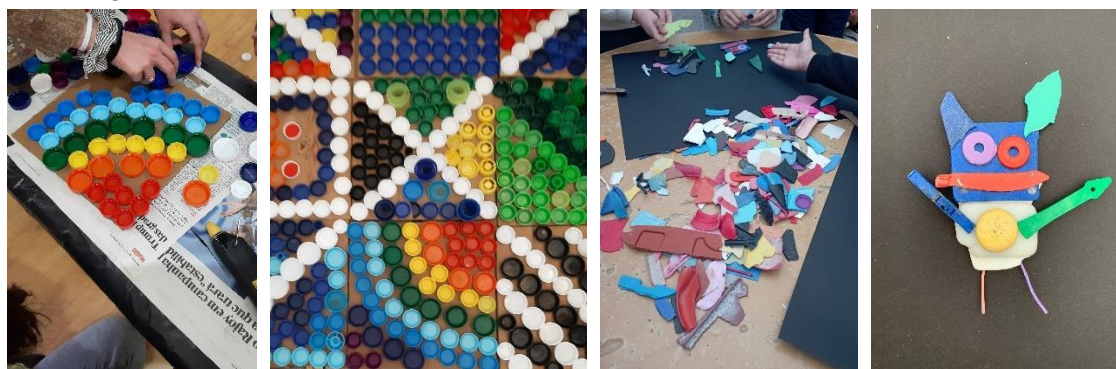
Os alunos puderam trabalhar em grupo e desenvolver um espírito de interajuda, beneficiando da Zona de Desenvolvimento Proximal segundo Vygostsky (1962). A construção de máscaras com materiais recuperados não só incentivou a criatividade, e a experimentação, mas também promoveu a consciência ambiental ao reutilizar recursos disponíveis. Associada a esta atividade realizou-se a ida ao cinema, como parte do concurso "As múmias na escola", igualmente significativa. Assistir ao filme "As múmias na escola" não só serviu como prémio de participação no Concurso de Máscaras, mas também estimulou a imaginação dos alunos e proporcionou uma experiência educativa fora do ambiente escolar tradicional, seguindo a filosofia de

Dewey (2002) de integrar experiências culturais no ensino tornando-o mais relevante e envolvente.

Outra atividade importante foi a participação no INSITU, um festival sobre a biodiversidade. Os alunos assistiram a apresentações de biólogos que abordaram características das aves típicas da região, complementando os conhecimentos adquiridos em sala de aula e despertando um maior interesse pela conservação ambiental. A professora cooperante promoveu a aprendizagem em contextos reais, seguindo a estratégia defendida por Freinet (1975), a aula-passeio, e a teoria de Vygotsky (1962), através da interação com especialistas. Ao referenciar características das aves locais e utilizar debates e sons, proporcionou um ambiente de aprendizagem social e interdisciplinar, onde os alunos construíram conhecimento através do diálogo e da colaboração. Os alunos foram convidados a fotografar aves da região, cujas imagens seriam futuramente selecionadas para uma exposição a decorrer na Praça do Município.

Uma outra atividade, igualmente interessante e que seguiu estas filosofias, foi realizada no exterior da escola e promoveu a consciencialização ambiental dos alunos. Tratou-se de um workshop promovido pelo artista Xico Gaivota, que não só serviu como estímulo criativo, mas também incentivou a autonomia dos alunos. Cada aluno foi desafiado a construir figuras utilizando restos de materiais encontrados nas praias, exemplificando a prática dos 7Rs (reutilização de materiais).

Figura 4 – “Dia dos Museus” e Workshop Xico Gaivota



A comemoração do Dia dos Museus também refletiu essas pedagogias de socialização e de aprendizagem significativa num ambiente fora da sala de aula. Os alunos, juntamente com alguns idosos do centro de dia, criaram painéis coloridos e padronizados utilizando tampinhas. A interação entre os alunos e as pessoas de outras idades foi extremamente gratificante, promovendo a socialização entre gerações.

A construção de um livro túnel com gradação de tons foi uma atividade marcante durante o estágio. Esta tarefa permitiu aos alunos trabalhar com técnicas de gradação de cor, criar narrativas visuais e desenvolver habilidades manuais. Utilizando o método de resolução de problemas de Bruno Munari (1998), os alunos foram desafiados a

encontrar soluções criativas para os seus projetos artísticos. Segundo Jean Piaget, a interação ativa com os materiais promove o desenvolvimento cognitivo, e esta atividade envolveu exatamente essa manipulação e experimentação prática. Além disso, a abordagem de John Dewey (2002) foi refletida na criação de narrativas e exploração artística, onde os alunos aprenderam ativamente através da experiência direta com os materiais. Esta atividade não só incentivou a expressão artística individual e coletiva, mas também integrou importantes teorias educacionais, proporcionando uma aprendizagem rica e envolvente.

Figura 5 - Livro Túnel (Processo); Livro Final de Ano



Na última atividade do curso, os alunos criaram retratos aplicando o cânone do rosto para alcançar proporções realistas. Durante o processo, a Professora Cooperante implementou a teoria de *Gestalt*, incentivando os alunos a perceberem como os elementos visuais se organizam e se relacionam para formar um todo coerente. Seguindo a abordagem de Dewey (2002), os alunos fizeram dedicatórias uns aos outros, valorizando as características únicas de cada colega, promovendo a socialização e a valorização das diferenças individuais.

## 2.2 Prática Supervisionada II e III – Prática em Contexto Escolar

Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e III (PES III) abrangeu os dois semestres do ano letivo 2023/2024. O núcleo de estágio, constituído por três colegas, o Professor Cooperante, também Diretor de Turma do 5º ano, e uma Professora Supervisora, teve apenas uma mudança entre os semestres: a Professora Supervisora e uma das colegas. Em ambos os semestres, mantivemos uma equipa coesa e comprometida em proporcionar uma aprendizagem completa, de modo a cumprir todos os parâmetros propostos pelo grupo. O trabalho em equipa foi sempre o motor impulsionador dos bons resultados.

No primeiro semestre, trabalhamos em seis unidades de trabalho, e no segundo, em três, sendo que, neste último semestre, foi proposto e executado um Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica, "Narrativas Visuais", que se reverteu na base de

pesquisa do projeto de investigação mencionado neste documento e, por essa razão, está detalhadamente descrito nesta secção do relatório. Deste modo, o estágio e o projeto de investigação estiveram ligados e foram expressos pela prática em contexto escolar. As atividades propostas nas disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) tiveram como objetivo promover a criatividade, a cooperação e o desenvolvimento de habilidades práticas e artísticas dos alunos do 5º e 6º ano.

### 2.2.1 Caracterização do contexto escolar

A PES II e PES III foram realizadas na Escola do Viso, no 2º ciclo, nas turmas de 5º e 6º anos. A escola abrange não só o 2º como também o 3º ciclo e está sediada no Agrupamento de Escolas de Viso (AEViso), contando com 255 alunos no 2º ciclo e 351 no 3º ciclo.

Figura 6 - Agrupamento de Escolas do Viso



O Agrupamento de Escolas de Viso foi criado no ano letivo de 2003/2004 e situa-se no distrito e concelho de Viseu, no centro do país, numa área geográfica limítrofe da cidade de Viseu. Acolhe alunos de outras estruturas organizativas e ciclos de ensino/educação das freguesias envolventes, algumas já distantes, como Fragosela, Povolide, Rio de Loba, Santos Evos e da própria cidade de Viseu. A dispersão geográfica do agrupamento é bastante significativa, com características económicas diversificadas. Algumas freguesias têm uma atividade económica preponderantemente rural, enquanto outras são suburbanas e urbanas, onde o setor secundário e terciário é mais dominante. Esta heterogeneidade de vivências é enriquecedora e exigiu do agrupamento um projeto educativo dinâmico e inclusivo, bem referenciado no Projeto Educativo do Viso (2018-2022).

Desde a sua formação e no âmbito do seu contrato de autonomia, o agrupamento tem aprovado diversos projetos educativos para combater o insucesso e o abandono escolar, promovendo programas de apoio social para alunos desfavorecidos ou com NSE (Ministério Educação, 2018). Estas iniciativas visam

identificar e resolver problemas ao longo do percurso escolar dos alunos. A coexistência de alunos com diferentes realidades económicas e culturais, muitos oriundos do Brasil, carece de maior flexibilidade e equilíbrio da gestão e organização escolar, com o propósito de alcançar uma educação mais inclusiva e de sucesso para todos.

O espaço educativo está devidamente equipado para as atividades de ensino e gestão escolar, abarcando todos os ciclos de aprendizagem. Os edifícios escolares estão em bom estado de conservação, embora haja limitações quanto a espaços cobertos para brincadeiras no inverno e atividades desportivas (Viso, 2018-2022). Os recursos materiais estão disponíveis para todos os ciclos escolares, tanto em sala de aula quanto nos diversos departamentos educativos, incluindo mobiliário, materiais pedagógicos, audiovisuais, material informático e rede de internet em toda a escola.

As disciplinas de EV e ET são essenciais no Projeto Educativo da Escola (Viso, 2018-2022), pois promovem a criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e desenvolvimento de competências académicas e sociais. A integração dessas disciplinas fortalece a missão do agrupamento ao preparar os alunos a serem cidadãos ativos, incentivando a colaboração, o trabalho em equipa e o sucesso educativo. O departamento de Expressões conta com quatro professores, sendo uma delas a Diretora do Departamento.

Figura 7 - Salas de EV e ET do 5º ano



Figura 8 - Sala de EV e ET do 6º ano



No Plano Anual de Atividades (PAA), não foram fornecidas informações específicas ao grupo de estágio, mas estivemos envolvidos em várias iniciativas, especialmente nas propostas pela Biblioteca Escolar, coordenadas pelo nosso

Professor Cooperante. Colaboramos em atividades como as “Comemorações do 25 de Abril” e o “Dia do Agrupamento”, adaptando as nossas planificações a esses conceitos.

As salas de EV e ET (fig. 7 e 8) estão localizadas no pavilhão próximo da entrada da escola, sendo bem organizadas com áreas de trabalho, quadro, projetor e computador. Dispõem de bancadas laterais com arrumação, lavabos, estantes e armários para adequadamente arrumar dos materiais didáticos. As bancadas de trabalho centrais estão equipadas com tornos para atividades práticas de ET. Entre as duas salas, existe uma grande arrecadação com todo o material necessário para as atividades, material adquirido recentemente e anteriormente, quando ainda funcionava o sistema de cooperativa. As salas têm uma orientação solar adequada, recebendo luz natural, principalmente pela esquerda, e possuem suporte energético suficiente para uma boa iluminação. A organização espacial é diferente nas duas turmas, com mesas individuais para o 6º ano e mesas de dois lugares para o 5º ano.

### **2.2.2 Caracterização das turmas**

Nas duas turmas onde o núcleo de estágio realizou a prática, 5º e 6º anos, não foram facultados os registos socioeconómicos das famílias devido a dificuldades no preenchimento digital dos dados. Anteriormente, este processo era feito manualmente, mas a transição para o sistema digital trouxe desafios, especialmente para famílias em áreas rurais, o que dificultou a recolha atempada dessas informações.

A turma do 5º ano era constituída por 21 alunos inscritos, sendo 6 raparigas e 15 rapazes, com idades entre os 9 e os 12 anos. Nove alunos tinham Necessidades de Saúde Especiais (NSE), cinco dos quais com medidas universais atribuídas, três medidas seletivas e um com medidas adicionais, conforme o DL nº 54/2018 de 6 de julho. Esta turma era muito heterogénea, incluía alunos que falavam português do Brasil, que, embora integrados, ainda enfrentavam dificuldades na compreensão oral. No geral, os alunos eram muito criativos e revelavam grande interesse pelas atividades propostas. Houve uma boa interação entre professor e alunos, e o comportamento era adequado. A gestão de conflitos era frequentemente mediada pelo Professor cooperante na qualidade de diretor de turma.

A turma do 6º ano tinha 21 alunos inscritos, dos quais 15 eram raparigas e 6 rapazes, com idades entre os 10 e os 12 anos. Apenas um aluno tinha NSE, recebendo medidas seletivas de suporte à aprendizagem inclusiva, conforme o DL 54/2018. Nas disciplinas de EV e ET, os alunos mostraram-se interessados e criativos, com boas competências nessas áreas. Contudo, eram muito ansiosos, o que se refletiu no comportamento em sala de aula. Apesar disso, havia uma boa interação entre pares: professor/aluno e aluno/aluno.

### 2.2.3 Planificação das atividades da PES II e PESIII

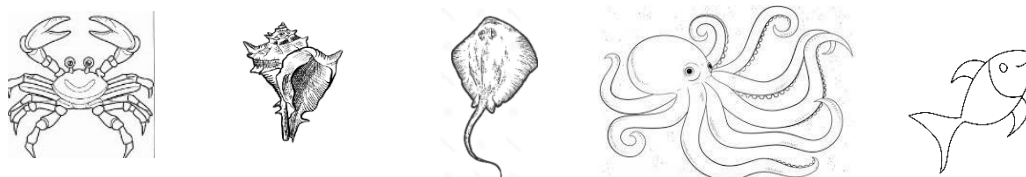
A planificação das unidades de trabalho no núcleo de estágio (ver anexo D, respeitante às planificações e anexo E, destinados aos recursos pedagógicos), durante a PES II e PES III, teve um propósito comum: experimentação, criatividade e inovação com a aplicabilidade de metodologias ativas em sala de aula, o método de resolução de problemas de Bruno Munari (1998) e a Gamificação, *com Game Art's Magic*, com o objetivo de incentivar e motivar os alunos, procurando corresponder aos hábitos tecnológicos adquiridos e enraizados na sociedade atual.

Através da Gamificação, procurou-se transformar a sala de aula num espaço dinâmico e motivador e personalizado, de forma a incentivar a participação e o envolvimento dos discentes. Segundo Oliveira & Moreira (2019), refere que num ambiente “de competição intelectual associada a jogos, os participantes são desafiados a desenvolverem um raciocínio mais célebre, para solucionar problemas com o melhor retorno possível” (p. 8). O *Game Art's Magic* desafiou os alunos a desenvolverem competências como trabalho em equipa, maior consciencialização sobre método de resolução de problemas, autonomia, valorização pessoal e gestão do comportamento. Durante as aulas, os alunos, organizados em grupos, conquistavam pontos por comportamento adequado, participação ativa e colaboração. Esses pontos permitiam que os grupos subissem de nível ou ganhassem responsabilidades acrescidas, como o papel de "Advogado Palito", um mediador entre os colegas e o professor. Observou-se que a implementação do *Game Art's Magic* trouxe diversos benefícios ao longo dos dois semestres, tais como: aumento da participação ativa dos alunos nas atividades; um maior envolvimento no processo de aprendizagem; o desenvolvimento de competências socio-emocionais como a resiliência, persistência e autoconfiança; e uma melhoria na capacidade de lidar com frustrações, graças ao feedback imediato sobre o desempenho.

No entanto, na PES III implementamos pela segunda vez o jogo *Game Art's Magic* com o objetivo de reorganizar os alunos em novos grupos de trabalho, dinamizando assim a interação entre pares. Distribuíram-se de novo cartões, desta vez não eram formas coloridas com as cores primárias, mas desenhos de animais marinhos (polvo, raia, peixe, caranguejo e búzio), imagens que se relacionavam com o conto “A menina do mar” de Sophia de Melo Breyner, escolhidos aleatoriamente pelos alunos. Formaram-se cinco grupos de trabalho, com um total de quatro alunos por grupo. Consequentemente, as salas de aula foram adaptadas para facilitar o trabalho dos grupos e entre grupos. As mesas, habitualmente dispostas de forma individual, foram reagrupadas em grupos de quatro, ou dois no caso do 5º ano, com as cadeiras posicionadas de modo a garantir uma visão de todos para o quadro interativo. Foram apresentados aos alunos os parâmetros mais importantes do "*Game Art's Magic* ",

destacando a importância do trabalho em equipe, do trabalho cooperativo e da autonomia, além dos parâmetros conhecidos do semestre anterior e que se conjugavam com a importância das respostas aos feedbacks, a sua participação e comportamento adequado. Tudo isto seria traduzido em pontos que geravam níveis de conquista a alcançar. Esta metodologia buscou promover a transparência, a motivação, o autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas assim como mantinha o “flow” (Csikszentmihalyi, 2020) dos alunos, da equipa e da turma.

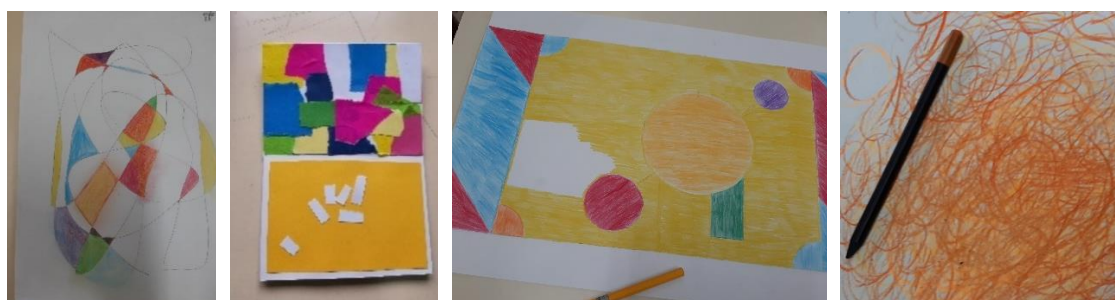
Figura 9- Imagens dos grupos de trabalho



### 2.2.3.1 Atividades na PES II

As atividades desenvolvidas no âmbito do estágio PES II, mostram também uma aplicação prática e integrada das teorias pedagógicas de Piaget, Vygotsky e Dewey. Cada unidade de trabalho foi cuidadosamente planejada para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, utilizando métodos que valorizam a experimentação, a colaboração e a reflexão contínua. Desenvolvemos seis unidades de trabalho para as disciplinas de EV e ET, PES I, sendo elas: “Manifest Art”; “Reconstruir”; “Árvore Minimalista”; o “Natal” “À Descoberta do Padrão”; e “Filmómovimento”.

Figura 10 - Cor e linha curva; caderno de materiais; cartaz, materiais riscadores



Na unidade de trabalho "ManifestArt", desenvolvida para as turmas de 5º e 6º anos, os alunos aprofundaram o estudo da cor e expressaram suas ideias através de cartazes artísticos. Esta atividade, que combinou trabalho prático individual e em grupo, proporcionou autonomia e criatividade, permitindo que os alunos desenvolvessem suas habilidades artísticas de maneira livre e pessoal. A colaboração e o respeito pelas ideias

dos colegas foram essenciais, promovendo a reflexão crítica sobre os trabalhos realizados. No 5º ano, o foco esteve na descoberta e aplicação de diferentes materiais riscadores, criando composições artísticas com base nas técnicas propostas. As atividades alinharam-se com as teorias de Vygotsky (1962) sobre a importância da interação social e de Dewey (2002) sobre a aprendizagem experiencial.

Na atividade "Reconstruir", destinada ao 5º ano na disciplina de ET, os alunos criaram protótipos com diversos materiais, destacando a importância do método de resolução de problemas e da criatividade. Esta tarefa exigiu paciência e precisão, refletindo a necessidade de apoio individualizado e superação de frustrações, conforme as teorias de Piaget e Vygotsky (1962) contemplam.

Para o 6º ano, a atividade proposta na disciplina de ET foi a criação de uma escultura minimalista chamada "Árvore Minimalista". Esta atividade permitiu aos alunos explorar conceitos como a resistência de materiais e estruturas na produção artística, além de desenvolver habilidades manuais com a técnica da colagem. A atividade sublinhou a importância de um ambiente de aprendizagem bem organizado e disciplinado alinhadas com a filosofia de Dewey (2002).

Figura 11 - Técnicas com materiais pictóricos; Árvore Minimalista



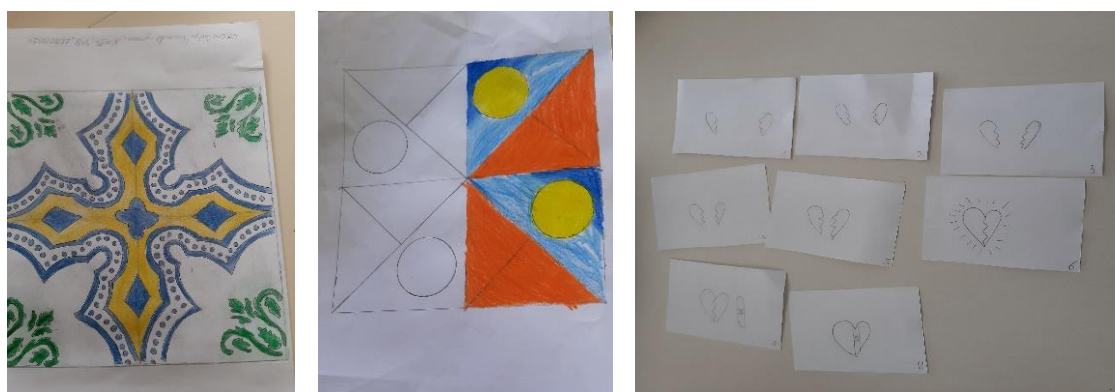
No período antecedente à época natalícia, apresentamos uma unidade de trabalho dedicada ao tema "Natal", onde promovemos uma sensibilização sobre os costumes experienciados nesta época de diferentes sociedades, promovendo uma pesquisa e intercâmbio de vivências entre os alunos, uma vez que, nas turmas de estágio do 5º e 6º anos, havia alunos oriundos de diferentes países. Foram explorados conceitos de geometria no traçado dos postais e na elaboração dos origâmis, que resultavam na construção dos postais de Natal, individualizados e endereçados para familiares ou amigos dos alunos. Nesta unidade, os discentes estiveram bastante empenhados e motivados o que resultou na colaboração e participação de todos. Para além do método de resolução de problemas de Bruno Munari (1998), foram os alunos que definiram em que medida a disciplina poderia ser um contributo para a construção de ambiente natalício mais aprazível. A socialização de Vygotsky (1962) e a cooperação

na aprendizagem de Dewey (2002) fizeram-se presentes no processo e construção dos conhecimentos abordados.

Na unidade "À Descoberta do Padrão", os alunos do 5º ano, investigaram e criaram padrões através da criação de azulejos, combinando conceitos de EV com algumas abordagens de saberes da disciplina de ET, quando desenvolvemos o tema sobre o processo de fabrico do azulejo, uma vez que existia na escola uma mufla, um torno giratório para modelagem cerâmica (com pedal), protótipos de azulejo vidrado e tintas cerâmicas. Os alunos elaboraram protótipos e criaram padrões, depois de uma pesquisa sobre a importância da azulejaria portuguesa na arte e o levantamento de alguns exemplos típicos desta arte perto de si. Esta atividade promoveu habilidades analíticas e criativas, refletindo a importância do desenvolvimento cognitivo pela análise e experimentação sugerida por Piaget, e a integração de conhecimentos e experiências práticas defendida por Dewey (2002).

A criação de zootrópios e dos *flipbooks* permitiu, no 6º ano, desenvolver o conceito de movimento numa atividade denominada "Filmómovimento", abrindo-se espaço para a experimentação e reflexão sobre a arte em movimento. Uma proposta interdisciplinar entre EV e ET, realizada individualmente, mas onde o trabalho em equipa e a troca de ideias foram fundamentais, pois era um objetivo determinado que todos os elementos do grupo se entretajassem entre si, destacando a importância da interação social e da aprendizagem colaborativa, como proposto por Vygotsky e Dewey (1962-2002).

Figura 12 - Padrões (5º ano) e Flipbook (6º ano)



### 2.2.3.2 Atividades na PES III

Na PES III, procuramos criar uma ligação entre as aulas administradas pelo Professor Cooperante, as atividades do agrupamento e a aplicação dos projetos de investigação das estagiárias. Assim, estruturamos três unidades de trabalho

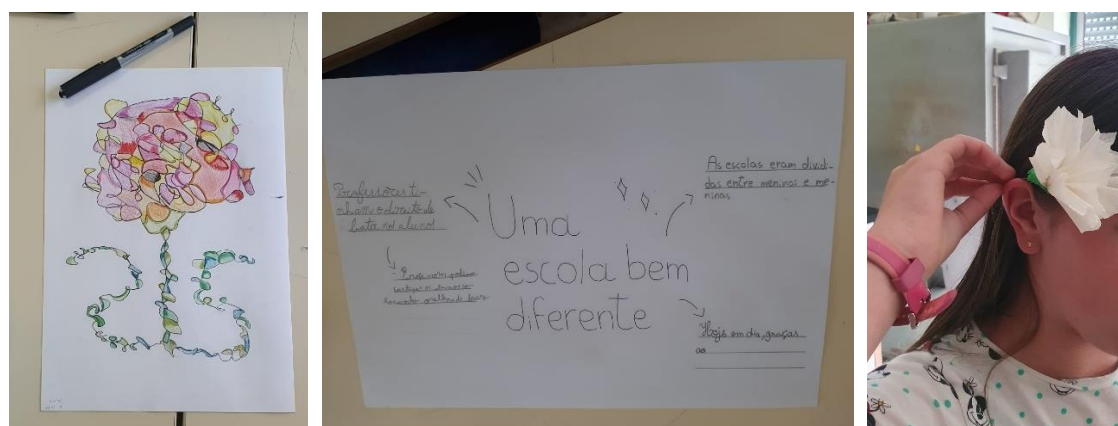
interdisciplinares com EV e ET: “Origami Painting”, “O Dia da Liberdade” e o Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica – “Narrativas Visuais”.

Figura 13 - Origami Painting, Postal para o Dia do Pai e Diário Gráfico



A unidade "Origami Painting" inspirou-se no trabalho do artista venezuelano Tola Navarro (1984), destacando os elementos de experimentação, rigor e criatividade. Os alunos foram desafiados a criar obras de arte utilizando técnicas de origami, combinando precisão geométrica com expressão artística. Esta atividade incentivou a exploração criativa e o desenvolvimento de habilidades técnicas, refletindo o equilíbrio entre experimentação e rigor, assim como a capacidade de modelar o papel para criar origamis orgânicos. A pintura com spray exigiu uma reflexão sobre segurança, higiene e saúde, temas abordados na disciplina de ET. Esta atividade terminou com a construção de um postal para o Dia do Pai e do diário gráfico, uma ferramenta essencial aplicada posteriormente no Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica – Narrativas Visuais.

Figura 14 - Dia da Liberdade: mapa de ideias, composição (6º); e cravo tridimensional (5º)



A unidade "O Dia da Liberdade" relacionou-se com o evento histórico do 25 de abril, permitindo que os alunos refletissem sobre a importância da Revolução dos Cravos através de expressões artísticas. Os alunos criaram composições que simbolizavam a liberdade, conectando o passado histórico com sua interpretação visual

contemporânea. No 6º ano, desenharam cravos com linhas curvas, enquanto no 5º ano construíram tridimensionalmente um cravo branco em papel crepe, cuja cor estava associada ao trabalho desenvolvido pela biblioteca da escola, simbolizando a paz. Nesta unidade, os alunos, em grupo, assistiram a um vídeo sobre o 25 de abril, promovendo em seguida um debate e a partilha desse conhecimento com os colegas. Foi uma aprendizagem profícua e significativa, alinhada com as pedagogias mencionadas anteriormente.

#### **2.2.3.2.1 Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica - Narrativas Visuais**

O Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica (ver anexo E, 182), Narrativas Visuais, é uma estratégia interdisciplinar que integra os conhecimentos de EV e ET, promovendo o desenvolvimento das competências aplicáveis no PASEO. exemplificada no *Game Art's Magic*. Este projeto visa fomentar um trabalho prático e experimental, alinhado com os princípios de John Dewey (2002), incentivando o envolvimento ativo dos alunos através da pesquisa, análise e reflexão crítica ao longo das diversas fases de implementação do projeto (ver figura 33, p. 65).

Na primeira fase do projeto, trabalhamos a situação, segundo o método de resolução de problemas de Bruno Munari (1998), iniciamos com a situação, que se traduziu na necessidade dos alunos compreenderem a relação que existe entre a literacia visual e a literacia da leitura no desenvolvimento da criatividade e na forma como as narrativas visuais contribuem para a compreensão dos contos. Para promover esta discussão propusemos a realização do grupo focal (um elemento de recolha de dados). Foram distribuídas as perguntas a cada grupo de trabalho, a serem discutidas e debatidas entre todos os elementos (quatro alunos) do grupo. Um dos alunos, eleito representante pelos seus colegas, registou as respostas mais representativas do grupo e juntou-se em mesa-redonda com os outros colegas com igual representação. Procedeu-se ao debate com a orientação da professora estagiária. Foram registadas as respostas individuais sempre que estas discordavam do grupo e tudo ficou devidamente gravado. Esteve em foco três parâmetros de análise: a imagem como meio de comunicação; a imagem para a compreensão da leitura e a imagem como contadora de histórias. Surgiu assim a necessidade de investigar mais sobre o tema.

Na segunda fase, dedicada à exploração e pesquisa, os alunos foram convidados a participar num diálogo sobre o tema em questão: comunicação. Aqui permitiu-se a exploração dos saberes relacionados com a literacia visual e a literacia da leitura. Deste modo, procedeu-se à apresentação de um *PowerPoint*, como recurso visual, estimulando o pensamento crítico e as diferentes perspetivas dos alunos. A análise e interpretação das imagens promoveu a um diálogo profícuo, permitindo a troca

de ideias e opiniões entre os participantes e a partilha de conhecimentos e experiências por eles vivenciadas. Ainda se exploraram saberes associados ao tema e à disciplina de EV, como:

- Pesquisa sobre comunicação e seus agentes: entender os diferentes tipos de comunicação e como se aplica no contexto visual;
- Estudo da comunicação visual e seus códigos: compreender os elementos essenciais que compõem uma narrativa visual;
- Diferenciação dos elementos de uma narrativa visual: identificar e diferenciar os componentes visuais que narram uma história.

Para manter o interesse dos alunos, utilizamos metodologias pedagógicas variadas, como a aplicação do *Kahoot*, para promover a leitura do conto, debates em equipa partilhados na turma sobre imagens, aplicativos que permitiram escrever o nome em código morse e jogos para captar a atenção e participação dos alunos sobre os saberes mais complexos associados à comunicação. Estas estratégias permitiram que os discentes refletissem sobre a influência da comunicação visual no quotidiano e como utilizá-la de forma eficaz. A experiência foi enriquecedora e estimulante, expandindo horizontes e desenvolvendo competências essenciais para a formação académica e pessoal dos alunos.

Figura - 15 Diários gráficos | 6º ano





Na terceira fase, dedicada ao trabalho projetual, realizamos um *workshop* com a ilustradora Gabriela Sotto Mayor, professora da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), com as duas turmas de estágio. Os alunos aprenderam como se cria uma ilustração de uma frase simples, diferentes formas de representar essa narrativa e como a colagem, enquanto técnica mista, utiliza diferentes tipos de papeis, texturas e tecidos para reforçar a mensagem. Durante o *workshop* os alunos realizaram uma atividade prática, uma lembrança para o Dia da Mãe, cujo objetivo era aplicar os conhecimentos mencionados e demonstrar como os diferentes materiais e técnicas podem ser usados para criar narrativas visuais ricas e diversificadas. Ainda nesta fase de projeto, os alunos assistiram a uma animação "A Maior Flor do Mundo" de José Saramago e, em grupos, ilustraram os cinco momentos chave da história. Esta atividade promoveu a discussão e partilha de ideias, fomentando o trabalho cooperativo e a reflexão sobre as narrativas visuais por eles criadas. A colaboração e a partilha de ideias alinharam-se com as metodologias de aprendizagem colaborativa defendidas por Vygotsky (1962).

O diário gráfico, realizado na unidade de trabalho anterior, foi usado como suporte de trabalho, pois nele os alunos puderam esboçar as pequenas ilustrações de animação "A maior Flor do Mundo", e, posteriormente, as personagens do conto "A Menina do Mar" de Sophia de Mello Breyner Andresen, proposto como base de trabalho para a realização das ilustrações.

Para enriquecer a leitura coletiva do conto, recorremos a uma gravação da atriz Eunice Muñoz. Esta abordagem permitiu aos grupos identificar os cinco momentos mais importantes da narrativa, analisar as características físicas e psicológicas dos personagens e situar a ação no seu contexto espaço/temporal.

Figura 16 - Ilustração de Sarah Affonso (1958)



Link: <https://www.publico.pt/2021/10/28/impar/noticia/conto-menina-mar-reeditado-ilustracoes-originais-sarah-affonso-1982745>

Na turma do 6.º ano, formamos um grupo de especialistas, composto por um representante de cada grupo, com o objetivo de elaborar o *storyboard*. Contudo, este grupo optou por inverter o processo, reinterpretando a história, alterando o enredo e o percurso dos personagens, o que resultou na aplicação da metodologia de *storytelling*.

Na quarta fase, dedicada à realização, as duas turmas trabalharam sobre o conto "A Menina do Mar" de Sophia de Mello Breyner Andresen, mas de forma diferente e com os graus de exigência adequado aos conhecimentos dos diferentes anos. No entanto, foram distribuídos nas duas turmas e por cada grupo de trabalho, as personagens, principais e secundárias, a ilustrar.

Propusemos para a turma de 5º ano o desenho a lápis das personagens e a criação dos cenários, desenhos a linha, e a pintura a lápis de cor. Este trabalho foi preparado para a representação da história num *Kamishibai*, realizado pela professora estagiária e os alunos. O uso do *Kamishibai* como recurso educativo, foi um projeto criativo e original, um modo visual e físico de contar histórias, permitindo aos alunos uma experiência enriquecedora e envolvente e memorável.

No 6º ano, as ilustrações foram realizadas recorrendo a técnicas mistas de representação, explorando a linha, a forma, a cor e a colagem, saberes interdisciplinares de EV e ET, conferindo uma dimensão mais abrangente e tridimensional.

A materialização da história passou ainda pela criação das marionetas, onde os alunos tiveram de explorar saberes de ET. Voltamos assim à fase de pesquisa, fase 2, para compreender e saber fazer de alguns processos e formas de trabalhar dos

materiais: a resistência do cartão, a versatilidade na moldagem do papel, a pasta de papel enquanto técnica tridimensional e da maleabilidade da manta plástica usada para o revestimento das marionetas. Os alunos pesquisaram ainda sobre resistências de materiais, ferramentas adequadas e procedimentos de segurança e, no decorrer da construção das marionetas, foram também abordados saberes sobre estruturas e mecanismos.

Passaram assim para a criação das máscaras e marionetas, com a orientação da professora estagiária, numa dinâmica de trabalho coletiva, pois cada grupo dedicou-se à criação de diferentes personagens e com diferentes processos de realização. Houve marionetas em cartão revestido a manta plástica, máscaras em papel machê e algumas personagens foram trabalhadas com mecanismos móveis. Todas estas marionetas foram usadas para materializar e recontar a história adaptada pelo grupo especialista.

Por último, a quinta fase destinada à apresentação e autoavaliação, os alunos apresentaram a história contada no *kamishibai*, no caso do 5º ano, e a performance na turma de 6º ano. Quer a representação visual quer a performance, foram momentos esperados e vividos com entusiasmo, porque resultou na materialização de todo o trabalho de preparação e da projeção de uma história recriada pelos alunos, nas duas turmas, e que ganhou vida através das palavras e das imagens cuidadosamente escolhidas. As apresentações foram gravadas e filmadas, permitindo uma reflexão sobre o processo e os resultados.

A autoavaliação dos alunos foi ponderada e discutida no segundo grupo focal, e no preenchimento da grelha de autoavaliação individual. Esta avaliação permitiu a discussão do processo tendo em conta os constrangimentos, a execução dos processos de criação e o interesse dos alunos ao longo do processo criativo, assim como qual a percepção dos alunos sobre a importância da leitura e sua contribuição no processo na produção artística.

### **3. REFLEXÃO GLOBAL DA PES I, II E III**

Os relatórios de estágio da Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), II (PES II) e III (PES III) proporcionaram, através da observação, prática e reflexão, a aquisição e aprimoramento de um conjunto de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento profissional e pedagógico ao longo dos três semestres do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico (MEEVTEB). Esses estágios ofereceram uma plataforma sólida para a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos, permitindo uma evolução significativa nas competências pedagógicas, além de promover maior confiança e autonomia para a prática da docência.

A PES I foi a fase inicial, caracterizada pela observação e familiarização com o ambiente escolar e as dinâmicas de sala de aula. Durante este período, a ênfase foi na compreensão das práticas pedagógicas dos professores experientes e na análise crítica das metodologias utilizadas. Esta etapa foi crucial para desenvolver uma base sólida de conhecimento sobre as interações em sala de aula, gestão do tempo e métodos de ensino. A análise e reflexão das grelhas de observação destacaram as diferentes metodologias empregadas pela Professora Cooperante, como a aprendizagem cooperativa, a resolução de problemas e a integração de experiências práticas e contextuais. Essas abordagens não só permitiram uma integração eficaz entre alunos e professora, caracterizada por uma postura calma e assertiva, mas também fomentaram a autoconfiança, criatividade e envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Em suma, a observação de diferentes estilos de ensino e a participação em atividades escolares proporcionaram uma visão abrangente sobre a prática e desafios da docência, permitindo uma reavaliação crítica da prática profissional adquirida.

Na PES II, a transição da observação para a prática ativa foi marcada pela implementação de unidades de trabalho desenvolvidas pelas estagiárias. Este estágio destacou-se pela aplicação das metodologias de ensino aprendidas nas unidades curriculares do mestrado e pela introdução de atividades inovadoras nas aulas. A execução das planificações de unidade de trabalho e de aula, segundo o método de resolução de problemas de Bruno Munari (1998), proporcionou a implementação de diferentes abordagens pedagógicas, incluindo o uso da Gamificação com o *Game Art's Magic* e o *Kahoot*, metodologias ativas mais próximas do contexto dos alunos. Observou-se que a implementação do *Game Art's Magic* trouxe diversos benefícios, como o aumento da participação ativa dos alunos, maior envolvimento no processo de aprendizagem, desenvolvimento de competências sócio-emocionais como resiliência, persistência e autoconfiança, e melhoria na capacidade de lidar com frustrações, graças ao *feedback* imediato sobre o desempenho. Os dados de autoavaliação, recolhidos no final de cada unidade de trabalho, serviram para medir os graus de motivação e empenho dos alunos. Isso proporcionou reflexões valiosas sobre as práticas pedagógicas adotadas e permitiu ajustes contínuos para melhor atender às necessidades dos mesmos. O *feedback* do Professor Cooperante e os ajustes das Professoras Supervisoras foram essenciais para aprimorar a postura das estagiárias em sala de aula e para a definição da identidade de cada professora estagiária.

A PES III representou o culminar da experiência de estágio, com maior destaque na integração das aprendizagens e na realização de projetos de investigação. Nesta fase, foram desenvolvidas unidades de trabalho interdisciplinares, como "Origami Painting" e "O Dia da Liberdade", que integraram conhecimentos teóricos com práticas

artísticas e tecnológicas. A realização do Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica, Narrativas Visuais, permitiu aprofundar a pesquisa e explorar a eficácia das metodologias empregadas.

As atividades práticas e experimentais desenvolvidas neste contexto promoveram uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, permitindo aos alunos aplicar os conhecimentos teóricos em situações reais e concretas, compreendendo a importância do método de resolução de problemas como promotor de desenvolvimento da autonomia, a importância organização estrutural da sala de aula na prática artística, e como a literacia visual e a literacia da leitura caminham juntas e fornecem uma base sólida para a compreensão crítica e a participação ativa na sociedade contemporânea.

As duas últimas etapas foram fortemente marcadas pela aplicação das teorias de Piaget, Vygotsky, Dewey, Montessori, Célestin Freinet e Paulo Freire, refletindo uma prática pedagógica baseada na experimentação, criatividade, cooperação e desenvolvimento cognitivo.

Concluimos que este percurso marcado pela PES I, PES II e PES III proporcionou um crescimento contínuo e significativo na formação docente. A progressão de uma fase de observação crítica para a implementação prática e, finalmente, para a investigação aprofundada, reflete uma trajetória de aprendizagem ativa e reflexiva. As experiências acumuladas ao longo destes estágios destacam a importância de uma prática pedagógica bem fundamentada teoricamente e adaptadas às necessidades e contextos dos alunos, conforme definido pelo PASEO. A integração das teorias educacionais com a prática diária em sala de aula mostrou-se eficaz para promover uma aprendizagem significativa e duradoura. A aplicabilidade do DAC e a importância do trabalho por projeto, fundamentado na colaboração e cooperação, foram evidentes na forma como as estagiárias vivenciaram este percurso juntas. A experiência de estágio consolidou não apenas o conhecimento teórico, mas também desenvolveu habilidades essenciais para a prática da docência, como a capacidade de adaptação e inovação pedagógica.

## II. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

### 1. NOTA INTRODUTÓRIA

O Projeto de Investigação insere-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico (MEEVTEB). A problemática que envolve este projeto de investigação centra-se na crescente importância da literacia visual e da tecnologia que se faz cada vez mais presente na sociedade contemporânea, com o domínio crescente das tecnologias digitais e da inteligência artificial. Compreender como a contemporaneidade afetou hábitos de leitura tradicionais nas comunidades escolares, abre portas à reflexão sobre a educação artística e ao seu contributo na criação de uma narrativa relacional entre saberes que aparentemente parecem tão distintos e simultaneamente são tão complementares. Paradoxalmente, enquanto essas tecnologias atraem a atenção dos alunos, porque permitem maior interatividade e conseqüentemente uma experiência multissensorial ao envolverem linguagens distintas, como a imagem, som e movimento (Druin et al., 1998), confrontamo-nos com um desinteresse pela literatura, muitas vezes desvalorizada pelos alunos, apenas porque os formatos dos textos escritos não são tão apelativos. Segundo González (2016), a arte preocupa-se com tudo o que se pode aprender de forma colateral a si, constitui o veículo de autoexpressão impulsionador do pensamento criativo (Gama, 2010-2020, p.166). Atendendo à presença da comunicação visual e ao uso de tecnologias cada vez mais predominantes, tornando-se imperativo desenvolver habilidades visuais e de leitura que contribuam significativamente para a formação de indivíduos mais críticos e criativos. Diante deste contexto, surge a pergunta: em que medida as disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) podem despertar hábitos de leitura nos alunos do 2º ciclo?

O objetivo geral deste estudo é compreender como as disciplinas de EV e ET, sendo complementares e transversais a diferentes áreas do saber, podem promover recursos didáticos e estratégias pedagógicas adequadas que, além de desenvolverem a comunicação visual e a educação artística, incentivem o despertar de hábitos de leitura nos alunos. Adicionalmente, pretende-se analisar a relevância da literacia visual como sistema de leitura e compreensão de imagens, avaliando se esta promove uma compreensão da literacia da leitura, considerando-a uma ferramenta potencial de comunicação no processo de aprendizagem dos alunos.

Para responder a estes objetivos, desenvolvemos um capítulo destinado ao enquadramento da problemática. Primeiramente, analisamos estudos realizados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), através do

*Programme for International Students Assessment (PISA)*, para compreender os hábitos de leitura dos jovens portugueses e confirmar se, de facto, leem menos.

Posteriormente, num segundo capítulo, procuramos compreender como é que a articulação curricular entre EV e ET, disciplinas fundamentais na promoção da comunicação visual e no desenvolvimento de competências criativas e analíticas, contribui para a compreensão da literacia de leitura, tornando o processo mais atraente e interativo, ao estimular a imaginação e a criatividade dos alunos. Ao recorrerem à imagem e às plataformas digitais regularmente, surge a necessidade de enfatizar o espírito crítico dos discentes, tornando-os mais comprometidos e autónomos, capazes de processar informação com discernimento. Neste sentido, Júlia Andrade (2021) destaca que o ensino deve proporcionar experiências num “processo de investigação, crítico, reflexivo e questionador” para que os alunos adquiram “consciência não apenas sobre o que se aprende, mas sobre como se aprende, quando e como utilizar o que se aprende” (p.8). A autora salienta ainda a importância de construir “conhecimentos transmissíveis de um contexto para outro, com diferentes áreas do conhecimento, entre os diferentes ciclos de escolaridade, de uma situação-problema para outra, dos contextos da escola para múltiplos contextos da vida” (p.9) para que se concretize uma aprendizagem significativa. Essas diferentes conexões curriculares e disciplinares estão previstas nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 55/2018), com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), através dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), e surgem como uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e/ou articulação curricular cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas. Este tipo de projeto desenvolve nos alunos a capacidade de aprender de forma independente, autónoma e significativa. Seguidamente, refletimos sobre o valor da arte na formação dos discentes, no conceito de literacia visual e literacia da leitura/escrita, uma vez que ambas desenvolvem a criatividade, a comunicação e a identidade dos alunos. Este diálogo entre a imagem, o conto e o aluno enfatiza o seu conhecimento estético e sentido crítico, pois ao vivenciar diferentes papéis (para além da imaginação, ideias, sentimentos e desejos), os alunos antecipam situações que possivelmente viverão no futuro. Articulamos posteriormente uma revisão dos processos pedagógicos que promovem essa evolução no ensino-aprendizagem, e estudamos as filosofias de Piaget (1999), Vygotsky (1962) e John Dewey (2002). Identificamos algumas das metodologias ativas que sustentam estas filosofias pedagógicas e proporcionam uma aprendizagem significativa, como: método de resolução de problemas, a Gamificação aplicada ao trabalho cooperativo que como facilitador do trabalho em sala

de aula e o *storytelling*. Nesta contextualização, ainda analisamos o conceito de literatura infantojuvenil e os hábitos de leitura.

O terceiro capítulo foi destinado ao estudo da metodologia de investigação. Optamos pelo estudo da investigação-ação no contexto de *Art-Based Action Research* (ABAR), investigação-ação baseada na arte, aplicando o método A/r/tografia, uma vez que o projeto de investigação é realizado no âmbito da educação artística e tenta promover uma consciencialização comportamental nos alunos. São metodologias complementares da investigação qualitativa, planeada, cíclica, reflexiva e inclusiva, que evidenciam não só o papel do professor/artista/investigador, vital em todo o processo, como também o papel dos vários intervenientes na pesquisa, os alunos, assim como diferentes tipos de arte (ilustração, performance, entre outros) influenciam a ação e promove mudanças em função do forte envolvimento dos participantes. A amostra onde serão recolhidos os dados para análise, restringir-se-á ao 2º ciclo, uma vez que o estudo vai ser aplicado no âmbito do estágio profissional, e o público-alvo, os participantes, serão os alunos que farão parte das turmas de 5º e 6º anos, atribuídas ao núcleo de estágio. Em seguida, exploramos os instrumentos sobre recolha de dados, que passará por inquérito por questionário, grupo focal, diário de bordo, grelhas de autoavaliação, análise de imagem resultante da produção artística realizada. Apresentamos a calendarização do processo de investigação, da sua aplicabilidade temporal, que julgamos pertinente abordar, como forma de planificar o domínio do significado, ou seja, o período onde extraímos os dados da análise.

O quarto capítulo destina-se à apresentação dos dados recolhidos ao longo da investigação e que se alinham com o processo pedagógico desenvolvido no estágio profissional com a implementação do Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica denominado “Narrativas Visuais”. O estudo incidiu sobre duas propostas de atividades, para 5º e outra para o 6º, que envolvam Literacia Visual e Literacia de Leitura/Escrita, que cruza saberes interdisciplinares de EV e ET, construindo uma perspetiva mais global do conhecimento e permitindo ao aluno, pelas metodologias ativas adotadas, encontrar as conexões desses dois mundos complementares. O conhecimento será interiorizado pela capacidade que o aluno revela ao se envolver no processo, questionando, pesquisando, dialogando e refletindo no seu grupo de trabalho, sobre as informações por si recolhidas. Um projeto com estas características é uma prática facilitadora da aprendizagem, na medida em que desenvolve competências de valor transversal no aluno como a autonomia, o tratamento de informação, o domínio da realização, o desenvolvimento da exposição oral e escrita. Apresentamos assim os resultados obtidos dos cinco momentos de intervenção nas duas turmas em estudo, 5º e 6º anos, como:

inquérito por questionário, grupos focais, grelhas de autoavaliação, análise de imagem e diário de bordo.

O quinto capítulo, destinamos à discussão dos dados, elaboramos uma reflexão da análise e sobre os constrangimentos detetados ao longo do processo.

Por último, o sexto capítulo, procuramos responder à pergunta de partida que motivou esta investigação e concluir se o processo pedagógico adotado e a aplicabilidade do projeto Narrativas Visuais contribuíram para promover hábitos de leitura nos alunos. Analisamos as limitações e perspetivas futuras do estudo.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 Contextualização e exploração do problema

Tendo como objeto de estudo a importância do ensino artístico em EV e ET no despertar dos hábitos de leitura dos alunos do ensino básico, fomos analisar quais os últimos indicadores divulgados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), segundo o PISA, que realiza a sua análise sobre os quatro indicadores sobre literacia: literacia de leitura, a literacia numérica, a literacia científica e a literacia digital.

Para o estudo, apenas nos vamos focar no género de literacia que mais nos interessa, literacia da leitura, mas vamos analisar, segundo a UNESCO (2006), quatro conceitos para uma melhor interpretação:

Figura 17 - Conceitos de literacia (UNESCO, 2006)

**A literacia** é uma habilidade essencial para o sucesso académico e profissional, pois está intimamente relacionada com a capacidade de comunicar, analisar mensagens e tomar decisões informadas. É fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e da capacidade de participação cívica na sociedade.

**A literacia escrita**, está integrada na definição geral de literacia, refere-se especificamente à habilidade de uma pessoa para escrever e se comunicar de maneira eficaz através da escrita. Envolve a capacidade de expressar ideias de forma clara e estruturada, utilizando a linguagem escrita de maneira adequada ao contexto e ao público.

**A literacia de leitura** é a capacidade de ler e compreender textos de forma eficaz. Isso inclui, não apenas a capacidade de decodificar as palavras, mas de compreender o significado e o contexto do que é lido. Também é considerada uma habilidade fundamental para a participação ativa na sociedade e para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno.

**A literacia digital** refere-se às habilidades necessárias para usar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) de forma eficaz e crítica. A literacia digital inclui uma série de habilidades, desde o uso básico de computadores e dispositivos digitais até a capacidade de navegar, avaliar e criar informações utilizando diversas ferramentas digitais. Isso envolve: uso de dispositivos e software; navegação e pesquisa na internet; comunicação digital; criação de conteúdo digital; e o pensamento crítico e avaliação. É considerada essencial para a participação plena na sociedade contemporânea, permitindo que indivíduos utilizem as TIC para aprender, trabalhar e participar ativamente na vida social e cívica.

Em suma, a literacia é muito mais do que apenas a capacidade de ler e escrever. É uma habilidade complexa que envolve o domínio de diferentes formas de comunicação e a capacidade de utilizar essas habilidades de maneira eficaz no dia a dia.

A OCDE divulga numa periodicidade trienal os resultados do PISA, que avalia os conhecimentos dos alunos com a idade de 15 anos nas áreas da matemática, leitura, ciências e tecnologia, bem como as suas habilidades na resolução de problemas do quotidiano.

Figura 18 - Tabela de resultados do PISA - Edição 2018/2022

RESULTADOS DO PISA - EDIÇÃO DE 2018	RESULTADOS DO PISA - EDIÇÃO DE 2022
<p>Portugal participou com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 276 escolas</li> <li>• 5932 alunos</li> <li>• 5452 professores</li> </ul>	<p>Portugal participou com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 224 escolas</li> <li>• 6793 alunos</li> <li>• 3487 professores</li> </ul>
<p>Literacia de leitura: 492 pontos Nota: Portugal registou 3 pontos acima da OCDE (489 pontos);</p> <p>Perto de 80% dos alunos portugueses alcançaram, pelo menos, o nível 2 de proficiência em leitura; percentagem superior à média da OCDE (73,7%). Neste nível de proficiência, os alunos conseguem identificar a ideia principal de um texto de extensão moderada, localizar informação assente em critérios explícitos e, por vezes, critérios complexos. Conseguem refletir sobre os objetivos e a forma dos textos quando lhes é explicitamente solicitado para o fazerem.</p>	<p>Literacia de leitura: 477 pontos Nota: Portugal registou 1 ponto acima da OCDE (476 pontos);</p> <p>Em Portugal 76,9% dos alunos alcançaram pelo menos o nível 2 de proficiência a leitura, percentagem superior à média da OCDE (73,7%). No mínimo, estes alunos são capazes de identificar a ideia principal num texto de extensão moderada, encontrar informação com base em critérios explícitos, embora por vezes complexos, e refletir sobre a finalidade e a forma dos textos quando explicitamente solicitados a fazê-lo.</p>

Estes resultados representam a primeira avaliação internacional que avalia o desempenho dos alunos após a pandemia de Covid-19 e do fecho de escolas, bem representativo de um ensino à distância e verificamos que a literacia da leitura registou, em 2022, uma descida de 15 pontos relativamente aos obtidos em 2018 (Duarte, et al., 2023).

No entanto, e segundo Isabel Alçada (2016), os resultados favoráveis obtidos pelo PISA, em 2018, na literacia da leitura, estiveram na base das linhas principais traçadas pelo do Plano Nacional de Leitura (PNL) que ocorreu através da unificação das áreas políticas da educação e da cultura em Portugal. Isso foi feito através da identificação dos principais problemas relacionados à leitura no país, com base em dados obtidos em avaliações de alfabetização, tanto de estudantes como da população adulta. O plano adotou metodologias de intervenção que seguem orientações internacionais, tais como: utilizar evidências científicas para definir programas,

incentivar a participação e mobilização de atores-chave como professores, bibliotecários e educadores, ampliar o conhecimento sobre leitura, estabelecer parcerias e realizar avaliações externas.

Nos primeiros anos de implementação do PNL, a principal atividade foi a leitura orientada na sala de aula, tanto de livros como de recursos digitais, voltada para todos os alunos do ensino fundamental e da educação pré-escolar. Ao longo do tempo, o âmbito do plano tem sido expandido para incluir outros públicos, abrangendo todos os níveis educacionais e também a população adulta. Isso foi possível graças ao lançamento de várias iniciativas e projetos de promoção da leitura, com diferentes alcances e duração, para atingir outros públicos e contextos, incluindo iniciativas voltadas para famílias. Além disso, o PNL promove a realização e a divulgação de estudos sobre leitura e sua promoção. Nos primeiros cinco anos, o plano foi acompanhado por um processo de avaliação, cujos resultados foram publicados (Costa, Pegado, Ávila, & Coelho, 2011).

## **2.2. Importância da Educação Visual e Educação Tecnológica**

A arte desempenha um papel crucial na formação e desenvolvimento das crianças, pois estimula a sua criatividade, imaginação e expressão emocional. Através da arte, as crianças aprendem a observar, interpretar e expressar o mundo à sua volta. A UNESCO (2006), no seu roteiro para a educação artística para o sec. XXI, menciona o facto de que “a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo” (p.5).

A literacia visual permite desenvolver na criança a capacidade de interpretar e compreender as imagens presentes no dia a dia, desde fotografias e ilustrações até obras de arte. É importante que elas sejam educadas para serem críticas e conscientes do poder e da mensagem transmitida pelas imagens, para que possam tomar decisões informadas e evitar a manipulação.

A arte e a literacia visual também têm um papel importante na promoção da inclusão social e cultural, permitindo o acesso a diferentes culturas e modos de expressão artística. Podem igualmente expressar e partilhar ideias, histórias, emoções, independentemente da origem ou capacidade física e mental, como podem desafiar e questionar estereótipos e preconceitos, promovendo a igualdade e a diversidade.

No contexto educacional, as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica desempenham um papel fundamental na promoção da Literacia Visual, bem como no desenvolvimento de competências criativas e analíticas. Em Portugal,

reconhecemos a importância dessas disciplinas e a sua contribuição para a formação integral da criança.

Através da EV, são introduzidos diversos conceitos fundamentais, como ponto, linha, formas, cores, composições e narrativas. Elas são incentivadas a explorar diferentes materiais e técnicas, o que lhes permite desenvolver a sua criatividade e habilidades motoras.

Art education is not about artistic competences but about the making of a certain kind of person and about achieving a desired future. [...] Art becomes one of the most variable techniques of governing one's own conduct. The creative child is the future creative citizen and worker who will believe that his/ her interiority and autonomy are the expression of his/her independence, his/ her success or failure (Martins & Popkewitz, 2015, p.11).

A ET complementa a EV, permite à criança experimentar e compreender o mundo da tecnologia e do design. Nesta disciplina, são desenvolvidas técnicas e ferramentas que estimulam a aprendizagem nas áreas de ergonomia, funcionalidade, estrutura e estética em objetos do seu quotidiano. Além disso, elas são estimuladas a utilizar ferramentas digitais e a desenvolver habilidades básicas de programação, preparando-as para o mundo tecnológico em constante evolução, tornando-as cidadãos críticos, capazes de compreender e participar ativamente no mundo em que vivemos. Como refere John Dewey (2002), não podemos “menosprezar a importância, para fins educacionais, do conhecimento pormenorizado e íntimo da natureza, adquirida graças ao contacto direto com materiais e objetos reais, com os processos efetivos da sua manipulação e com o conhecimento das respetivas necessidades e utilizações” (p. 21).

As disciplinas de EV e ET não só promovem a alfabetização visual, foco do objeto de estudo, mas também contribuem para o desenvolvimento de competências transversais. A criança desenvolve não só pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas, o raciocínio lógico, e a cooperação, como promove a cidadania de forma efetiva, competências essenciais para o século XXI. Para tal é necessário a implementação de uma política pública de inclusão, que garanta que todos os indivíduos tenham igual acesso a educação tecnológica responsável independentemente da origem social, económica ou geográfica.

Em Portugal o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que define as aprendizagens essenciais, entende por:

- EV uma disciplina que desenvolve um conjunto de “processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, os diferentes contextos visuais, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística”, desenvolvendo ao longo do processo de aprendizagem, o “gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais”; os domínios que promovem esta a aprendizagem em EV são: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; e Experimentação e Criação.
- ET como uma aprendizagem de princípios e valores a serem desenvolvidos no aluno em diferentes contextos, enquanto futuro cidadão, promovendo assim a cidadania. Dos quatro pilares da educação, descritos no relatório da UNESCO, a Educação Tecnológica assenta essencialmente num em particular, saber fazer, pois usa a tecnologia e o seu potencial como “base na alfabetização e preparação para a construção e interação do aluno”. Desenvolve a consciência enquanto utilizador individual, profissional e social. Os domínios organizadores destas aprendizagens em ET são: Processos Tecnológicos; Recursos e utilizadores Tecnológicos; e Tecnologia e Sociedade.

Nestes domínios, patentes nas Aprendizagens Essenciais de EV e ET, implicam o desenvolvimento das áreas de competências presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e descritos os seus domínios na planificação do projeto proposto. Os descritos da PASEO, que revelam as competências que estão no foco da aprendizagem da unidade de trabalho proposta para este projeto de investigação, são:

- **Indagador/ Investigador** (C, D, F, H, I);
- **Questionador** (A, F, G, I, J);
- **Comunicador** (A, B, D, E, H);
- **Criativo** (A, C, D, I, J);
- **Crítico/Analítico** (A, B, C, D, G)

Conclui-se que as disciplinas de EV e ET desempenham um papel crucial na formação integral das crianças, pois a arte possui a experiência intensificada do real, ou seja, pela arte converge o conhecimento do mundo, o pensamento e a experiência sensível do real (Dewey, 1934). O autor Jorge Larrosa (2015) refere o importante papel das artes na educação, como

uma questão de expressão, devemos aprender com o cinema, a literatura, as artes visuais, as artes performativas, etc. Não digo usar as artes, mas sim aprender com as artes. Não apenas com as suas gramáticas, mas também com os seus silêncios. Não apenas com os seus produtos, mas também com os seus

métodos, com os seus processos. E não apenas com as suas obras, mas também com os seus modos de exposição ou de publicação, com a forma como procurar a relação com o público e com a esfera pública. Não se trata de imitar as artes, mas de nos deixarmos inspirar por elas (p.12).

### **2.3 Interdisciplinaridade**

A transição de uma abordagem tradicional de ensino, baseada em disciplinas isoladas, para uma metodologia centrada na resolução de problemas promove a implementação de projetos interdisciplinares. Esses projetos, de complexidade variada, podem ser realizados individualmente ou em grupo. Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) surgem como uma opção curricular que integra trabalho interdisciplinar e/ou integração curricular, exigindo uma planificação que identifique as disciplinas envolvidas.

No âmbito do nosso estudo, consideramos indissociável o papel da EV e da ET no projeto de investigação proposto, visando compreender a influência da arte na promoção da leitura. Ambas as disciplinas, através dos seus saberes, ampliam os recursos pedagógicos e evidenciam o impacto no envolvimento das crianças, especialmente quando estas transitam da leitura para a representação de personagens ilustradas. Optamos por explorar as dimensões artísticas que EV e ET proporcionam no contexto escolar e no seu impacto na aprendizagem infantil.

Aplicamos, assim, os DAC, conforme previsto na Portaria n.º 223-A/2018, como uma estratégia curricular de trabalho interdisciplinar, planeando unidades que integrassem EV e ET. Destaca-se que o trabalho desenvolvido pelo DAC permite a exploração de "recursos pedagógico-didáticos, em que se privilegia o trabalho prático e/ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise", baseando-se "em temas e/ ou problemas transversais a diferentes disciplinas, abordando o conhecimento numa perspetiva mais abrangente, permitindo identificar saberes comuns, presentes em diferentes áreas de estudo".

O trabalho por projeto relaciona diferentes saberes dos intervenientes envolvidos. Tavares (2013) destaca a responsabilidade e o papel preponderante do professor, enquanto mediador e orientador, neste processo de desenvolvimento de novas habilidades, optando por metodologias que promovam a reflexão crítica sobre o conhecimento e as experiências vívidas. Nesta linha de pensamento, Edgar Morin (2018) entende que a prática interdisciplinar pode orientar os participantes a adotar uma visão realista e ativa em relação à sociedade, permitindo a associação, contextualização, globalização e integração dos conhecimentos adquiridos. Para que

este fenómeno de internalização ocorra, os temas escolhidos devem alinhar-se com os interesses dos alunos e o contexto em que estão inseridos. Este processo vai além do currículo tradicional, seguindo abordagens e metodologias centradas na participação ativa dos alunos de forma flexível, interligada e híbrida (Moran, 2018), que, devidamente conciliadas com a visão pedagógica do currículo, apontadas para a construção coletiva do conhecimento (Valente, 2018) – a socialização do conhecimento.

Sendo a escola um local de transformação e a interdisciplinaridade uma ferramenta para investigar e construir conhecimentos, é evidente que esta prática pedagógica pode proporcionar momentos de integração pessoal e disciplinar entre professores e alunos, valorizando e enriquecendo a diversidade de saberes envolvidos no processo. Como refere Freire (1996), é importante que o aluno se assuma como parte integrante da produção do conhecimento e que o professor, consciente de que ensinar não é uma transferência de conhecimento, seja uma fonte inspiradora da sua produção e construção.

Assim, nossa investigação nasceu de um Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica denominado "Narrativas Visuais", desenvolvido no contexto pedagógico do DAC, para abordar a interdisciplinaridade entre EV e ET. Destinado a alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, de carácter experimental, o projeto partiu do problema para a atividade exploratória, seguindo os pressupostos de nossa metodologia de investigação-ação baseada na arte. Esta abordagem é interessante, promissora e inevitável num mundo complexo, imprevisível e criativo.

#### **2.4. Literacia Visual**

*Ver precede as palavras. A criança olha e reconhece, antes mesmo de poder falar.*  
(John Berger, 1972, p.9)

Alguns autores como Hoffmann & Cassiano (2020), a literacia visual é uma habilidade essencial para compreender e interpretar as mensagens visuais presentes no nosso cotidiano. No universo infantil, essa competência tem se tornado cada vez mais relevante devido às transformações ocorridas ao longo dos anos. Ao analisar a evolução dos estímulos visuais no universo infantil, com foco nas ilustrações dos livros, brinquedos, roupas e o atual papel da tecnologia percebemos uma mudança significativa.

Inicialmente, as artes infantis eram simples e delicadas tornando-se cada vez mais vibrantes e diversas, refletindo uma sociedade mais plural. Autores como Montessori (1949) e Vygotsky (1962) abordam, nos seus estudos sobre a psicologia infantil, a importância das interações do ambiente no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, razão pela qual as crianças são expostas a estímulos visuais cada

vez mais cedo, desde os móveis pendurados no berço, às personagens animadas que despertam a sua imaginação. A tecnologia também desempenha um papel importante no mundo infantil atual. As crianças têm acesso a smartphones e tiram selfies, além de brincarem com brinquedos que incorporam personagens e cenários de desenhos animados e filmes infantis. Isso estimula a criação de histórias e aventuras próprias, desenvolvendo habilidades motoras, criatividade e autoexpressão. Ainda associado a estas competências, devemos valorizar os primeiros desenhos e representações feitas pelas crianças. Essas manifestações visuais são reflexos da percepção do mundo e uma forma de expressão.

Todas estas mudanças têm tido um impacto profundo na forma como as crianças percebem, brincam e se expressam, estimulam sua imaginação, criatividade e interesse pelo mundo ao seu redor.

Foi durante o século XX, que a sociedade passou por uma transformação impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico e que resultou na universalização da literacia visual. As imagens invadiram os ecrãs dos televisores, e na atualidade com o computador, *tablet* e o *smartphone*, tornou-se necessário desenvolver um modelo de alfabetismo visual comum para todos. Segundo Lupton e Phillips (2008, p. 8), instituições como a Bauhaus, fundada em 1919 e considerada a primeira escola de design no mundo, começara por associar o design a um conceito de "linguagem da visão" que fosse perceptível e universal. Dondis (1973) referiu a necessidade que surgiu de desenvolver um sistema básico que permitia a aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais acessíveis a todas as pessoas, definindo assim o conceito de Literacia Visual.

A literacia visual ganha um poder que transcende a mera representação. Com ela nasce o conceito de cultura visual que por sua vez dá lugar à transdisciplinaridade. Rompe-se fronteiras entre uma disciplina e outra, e busca-se a compreensão dos fenómenos e aquisição de conhecimentos de maneira holística e contextualizada. O conhecimento adquire uma característica transversal, pois ele atravessa todas as disciplinas de alguma forma. A cultura visual, que segundo Michel (cit. por Vilas Boas, 2010, p.25) é “um conjunto de ferramentas críticas para a investigação da visualidade humana”, isto é, a cultura pretende sensibilizar o público sobre *como ver*, no lugar de *que ver*. Para esta nova visão da realidade seria necessário desenvolver o espírito crítico do público. Segundo Vilas Boas (2010, p. 7) “o estudo da cultura visual não ensina, mas confirma. Não se adquire só conhecimento, mas antes reconhecimento”.

Na literacia visual também existe uma sintaxe visual como acontece na escrita. Há uma gramática visual, construída por elementos básicos e princípios, que nos permitem produzir composições (Dondis, 1973, p.11). No entanto, é possível afirmar que

o processo de receção e descodificação de mensagens visuais é individual e complexo, depende sempre do contexto cultural do indivíduo. John Berger (1972), refere no seu livro *Modos de Ver*, que “a maneira como vemos as coisas é afetada pelo o que sabemos e pelo o que acreditamos (p.10)”. A complexidade é a característica central da sintaxe visual, o que impede que o alfabetismo visual alcance o mesmo nível de lógica e precisão da linguagem escrita/falada. As linguagens são criadas pelo ser humano como sistemas para codificar, armazenar e decodificar informações. A sua estrutura possui uma lógica intrínseca que o alfabetismo visual não consegue alcançar. Partindo desse princípio, Dondis (1973) menciona que:

Visual literacy cannot ever be a clear-cut logical system like language. Languages are made-up systems constructed by man to encode, store, and decode information. Therefore, their structure has a logic that visual literacy is unable to parallel. (p.12)

A literacia visual é algo que se pode aprender em função dos objetivos que se pretendem alcançar. Contudo, e segundo Itten (1970), sendo a aprendizagem um processo contínuo, mesmo que colaborativo, no final do processo o resultado assimilado e aperfeiçoado do conhecimento depende exclusivamente do indivíduo. Então, e na análise de Agostinho (2017), surge a questão: o que significa ver? De um modo geral, significa compreender, perceber, observar reconhecer, examinar, ler. Numa interpretação mais complexa poderíamos dizer que significa concetualizar, dar um significado. Segundo Dondis (1973) o ser humano prefere a informação visual à informação escrita, porque está mais próxima da realidade. A designer vai então estudar o modo como usa essa percepção da realidade e a relaciona com mensagem que pretende transmitir. Nem sempre é uma mensagem direta, mas tem sempre um potencial provocador de emoções e reações. Joly (1994) considera que

Compreendemos que ela [imagem] designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece (p.13).

Neste jogo de significação, como descreve (Agostinho, 2017), a literacia visual ainda tem de compreender dois elementos distintos: a função e imagem estética. Digamos que a forma fica associada à função e a criatividade à imagem estética do objeto.

A ideia de literacia visual facultá-nos a oportunidade de explorarmos outras sensibilidades no que diz respeito à arte visual: sua composição, seus elementos constituintes e as técnicas utilizadas, que possam ser compreendidas por todos. Embora o processo visual seja subjetivo, uma vez que depende da forma como cada pessoa apreende a realidade, existe uma sintaxe visual que, apesar das variações na estrutura, possui elementos comuns e perceptíveis por todos. Segundo Dondis (1973, p.67) apresentam-se três níveis:

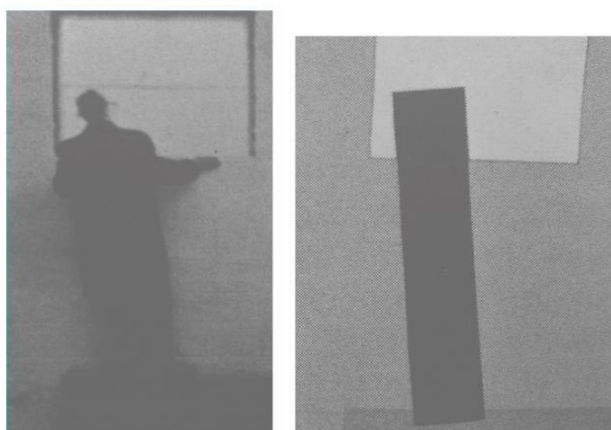
- o *input* visual, o material visual e a estrutura abstrata;
- o material visual representacional, que se refere a símbolos que identificam ações, direções ou organizações, como por exemplo a pintura, o desenho, a escultura, etc.
- a estrutura abstrata, refere-se a forma de tudo o que vemos, naturalmente ou como resultado da composição.

Figura 19 - *Input* visual; A | direita; B | paz; C | feminino e masculino



Para a autora, Dondis (1973), qualquer episódio visual será uma forma com conteúdo influenciado pelas partes constituintes: cor, tom, textura, dimensão e como se relaciona com o significado.

Figura 20- Material visual representacional; Estrutura abstrata



Mas esta lógica interpretativa de Dondis, tem vindo a ser alvo de profundas transformações.

Num breve estudo sobre infância, cultura visual e educação, Hoffmann e Cassiano (2020) alerta-nos para algumas das questões abordadas neste texto

inicialmente. A cultura visual procura compreender como as imagens constroem significados, como o olhar é influenciado por essas imagens e como a visualidade molda e é moldada pela sociedade. Ela reconhece a importância dos ecrãs e das diversas formas de média na educação e desenvolvimento infantil, além de enfatizar a necessidade de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento para uma compreensão mais profunda do universo visual. O autor Campos (2013) situa a cultura visual como uma "esfera particular da cultura", isto é, resultado da produção e partilha por um vasto coletivo de indivíduos, e a define em três parâmetros:

A cultura visual é, em primeiro lugar, um "repositório visual" relacionado com os contextos coletivos particulares, onde linguagens e signos visuais são elaborados e trocados. É, em segundo lugar, um "modo de produzir, apreender e decodificar visualmente a realidade", tendo em consideração a natureza cultural e psicossocial da percepção, da cognição e da representação visual. Por último, é um "sistema" composto por um "aparato tecnológico, político, simbólico e económico", enquadrado num horizonte sociocultural e histórico mais amplo, com o qual convive, que ajuda a moldar, tal como é por este configurado (p.53).

Também vale a pena refletir sobre Hernandez (2013), que afirma que a cultura visual vai além de ser apenas uma atitude ou uma metodologia ativa, mas é também um ponto de convergência entre a percepção cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade com as quais nos relacionamos. Este ponto de encontro permite investigar as relações entre os objetos da cultura visual e o observador (e o observado), bem como as narrativas visuais que, por sua vez, moldam o espectador. O autor sustenta duas perspetivas: uma enfatiza que, nas pedagogias da cultura visual, o mais importante não são os objetos em si, mas as relações que estabelecemos com eles; por outro lado, explora a noção de indivíduos como produtores de cultura visual, pois não se trata apenas de interagir com representações visuais e artefactos, mas de fazer parte deles. Tomar consciência dessas perspetivas e trabalhar reflexivamente com elas na escola pode ser considerado um processo de alfabetização visual?

Esses conceitos estão em consonância com a observação de Dussel (2009), que defende que é necessário compreender a cultura visual para além de um conjunto de imagens, mas como "um conjunto de discursos visuais que constroem posições, e que se inscrevem nas práticas sociais, intimamente associadas às instituições que nos concedem o direito de olhar" (p.181).

Quando examinamos a lista de imagens que inundam o quotidiano das crianças, questionamos quais histórias são construídas a partir delas e como os contextos educativos se relacionam com essas narrativas. As imagens contêm discursos implícitos, e devemos ter consciência de que as imagens moldam a nossa forma de ver o mundo e que estamos imersos numa cultura visual que valoriza o ato de ver e ser visto. Entendemos que as crianças se tornam sujeitos à medida que interagem e interpretam imagens. A escola pode ser um espaço de reflexão e relação com as imagens de forma livre e criativa.

## **2.5. Processos de Aprendizagem**

Pretendemos neste estudo desenvolver ferramentas que facilitem e aumentem a capacidade de desenvolver hábitos de leitura, com conhecimentos adquiridos nas disciplinas de EV e ET, onde alguns dos princípios da literacia visual estão incluídos na estrutura curricular das disciplinas. Para isso, precisamos entender como ocorrem os processos de aprendizagem e como eles se relacionam com a motivação do aluno nessa aprendizagem, que busca enriquecer e desenvolver a capacidade de interpretar e produzir narrativas visuais ou escritas.

### **2.5.1 Teoria do desenvolvimento de John Dewey**

John Dewey (Westbrook, 2010, p.14), nascido em 1859, foi um filósofo e pedagogo norte-americano, um dos mais importantes do século XX. Durante a década de 1890, com base na psicologia funcional de William James, desenvolveu a teoria do conhecimento, que questionava os dualismos que opõem mente e mundo, pensamento e ação, característicos da filosofia ocidental desde o século XX. Para John Dewey (2002), o pensamento não significava apenas um conjunto de impressões sensoriais, nem uma produção de consciência, o pensamento tinha uma função "mediadora e instrumental" cujo objetivo era servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar do indivíduo. Por isso, havia a necessidade de experimentar, de provar o pensamento pela ação, que depois se transformava em conhecimento.

Fundador da escola filosófica do pragmatismo e representante da Educação Progressista, John Dewey (Westbrook, 2010) defendeu a ideia de unir teoria e prática no ensino. O seu desenvolvimento teórico e pedagógico centrou-se numa abordagem experiencial e democrática da educação.

Ele entendia o pensamento como um instrumento destinado a resolver os problemas da experiência, e o conhecimento seria o acúmulo de sabedoria gerado por ele. Considerava que as crianças não chegavam à escola como se fossem uma folha em branco na qual os professores podiam escrever as suas lições sobre a humanidade. Pelo contrário, Dewey (2002) considerava que quando a criança chega à sala de aula

ela já está "intensamente ativa e a tarefa da educação é assumir a atividade e orientá-la" (p. 25).

Assim, refere-se à educação como direção, controle ou guia. O objetivo é auxiliar as habilidades naturais dos alunos, controlar seus impulsos e direcionar suas ações para um fim específico e contínuo, que resulta de um estado de coisas incompleto em algo realizado. A educação é mais relevante e envolvente quanto maiores forem as conexões criadas entre a experiência concreta do aluno e o conhecimento a ser aprendido. Segundo Dewey (2002), o estímulo do pensamento aparece quando queremos determinar o significado de algum ato realizado ou a ser realizado. O aluno deve ser colocado em situações de experiência direta, entrar em contacto com objetos e aprender a manuseá-los, a procurar e descobrir sozinho a solução de problemas e a testar as ideias e observações feitas.

Assim, a resolução de problemas significativos requer do aluno, atenção à interpretação, extração de inferências, observação detalhada e reflexão contínua. Esta abordagem experiencial é conhecida como "*saber-fazer*" ou "*aprender fazendo*", que resulta da vontade, do poder de controlo e do domínio dos recursos disponíveis para realizar a ação, promovendo naturalmente a disciplina. Este método torna a aprendizagem dos alunos mais comprometida, quando envolvidos em atividades práticas e interativas, onde podem aplicar o conhecimento em situações reais. As aprendizagens essenciais (Ministério da Educação, 2018) e PASEO (Ministerio da Educação, 2017), trazem para o mundo contemporâneo estes princípios numa prática pedagógica centrada no aluno, bem como na educação artística, no que se refere às disciplinas de EV e ET.

Fica evidente como Dewey (2002) enfatizou a importância da educação progressiva, uma educação vista como contributo do crescimento, uma vez que direciona as atividades das crianças e determina o futuro da sociedade, que depende do direcionamento dado às atividades dos mais jovens. A plasticidade é fundamental para aprender com a experiência e desenvolver hábitos ativos que envolvam pensar, inventar e iniciar. O autor criticou a educação tradicional, que se baseava em métodos de ensino passivos e de memorização rotativa de conteúdos, e defendeu uma abordagem mais flexível e adaptável às necessidades do aluno. Dewey ressaltou que uma atividade sem propósito não constitui experiência. Para ele, a experiência envolve uma mudança em algo, e o aprendizado é demonstrado quando essa ação resulta em mudança em nós mesmos. Dewey (2002) também defendeu uma abordagem democrática da educação. Ele acreditava que a escola era um microcosmo da sociedade e que os alunos deveriam estar preparados para se tornarem cidadãos ativos e comprometidos. Isso envolveu o desenvolvimento de habilidades como pensamento

crítico, resolução de problemas e colaboração, bem como a promoção de valores democráticos como igualdade, justiça e respeito.

Uma sociedade é considerada democrática quando permite a participação de todos os seus membros em pé de igualdade e assegura uma readaptação flexível das suas instituições através da interação das diferentes formas de vida associativa. Tal sociedade deve proporcionar uma educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações sociais e no controle e hábitos mentais que permitam a mudança social sem introduzir desordem. Neste contexto, Dewey (2002) defende que, à medida que uma sociedade se torna mais complexa, é necessário estabelecer um ambiente social que dê especial atenção à promoção das capacidades dos jovens, através de uma educação adaptada às diferentes condições de vida presentes em cada grupo social. Uma sociedade que busca constantemente mudanças para melhor terá, necessariamente, padrões e métodos de educação diferentes daqueles que se concentram em manter seus próprios costumes.

Para que a educação contribua para a sociedade, esta deve assumir a sua responsabilidade para com a escola e os seus educadores. A sociedade precisa reconhecer a educação como um elemento transformador e fornecer recursos de tempo, dinheiro e atenção para sua implementação. A aprendizagem democrática é adquirida quando há experiências democráticas no seio da comunidade escolar. Só através da experiência da democracia é possível aprender e desenvolver esta competência. A verdadeira democracia só se alcança quando todos os membros da comunidade estão em pé de igualdade. Em suma, John Dewey (2002) enfatizou a importância da aprendizagem experiencial e democrática na educação. Sua abordagem influenciou significativamente a prática educacional em todo o mundo e continua a ser relevante até hoje, como mencionamos anteriormente.

### **2.5.2. Teoria do desenvolvimento de Piaget**

A Teoria Cognitiva analisa então como as pessoas constroem pensamentos e processam conhecimento. Jean Piaget (1896-1980), biólogo, psicólogo e epistemologista suíço, foi um importante estudioso da teoria cognitivista. Dedicou sua carreira ao estudo da construção do conhecimento, analisando como ele é adquirido e processado pela mente, levando em conta tanto aspetos inatos (conteúdos mentais presentes desde o nascimento) quanto empíricos (conhecimento que vem da interação com o ambiente).

A posição adotada por Piaget (1999) é o construtivismo/interacionismo, no qual a aquisição do conhecimento é consequência da construção contínua pelo sujeito, através de sua interação com o ambiente, utilizando funções fundamentais como

organização e adaptação. Para realizar a adaptação, são empregues os processos de assimilação e acomodação que, segundo o autor, estão presentes em toda a atividade do indivíduo.

Vejamos os conceitos de assimilação e acomodação na psicologia do desenvolvimento. Através da assimilação, novas informações são adicionadas ao conhecimento existente. A acomodação acontece quando o conhecimento prévio precisa ser ajustado ou mesmo criado para que novas informações possam ser compreendidas. Ambos os processos são essenciais para que o indivíduo se adapte ao ambiente, mas é importante que haja um equilíbrio entre eles. Esse equilíbrio, no entanto, não é fixo e leva ao surgimento de novos desequilíbrios, o que promove o processo de adaptação e, conseqüentemente, a evolução pessoal.

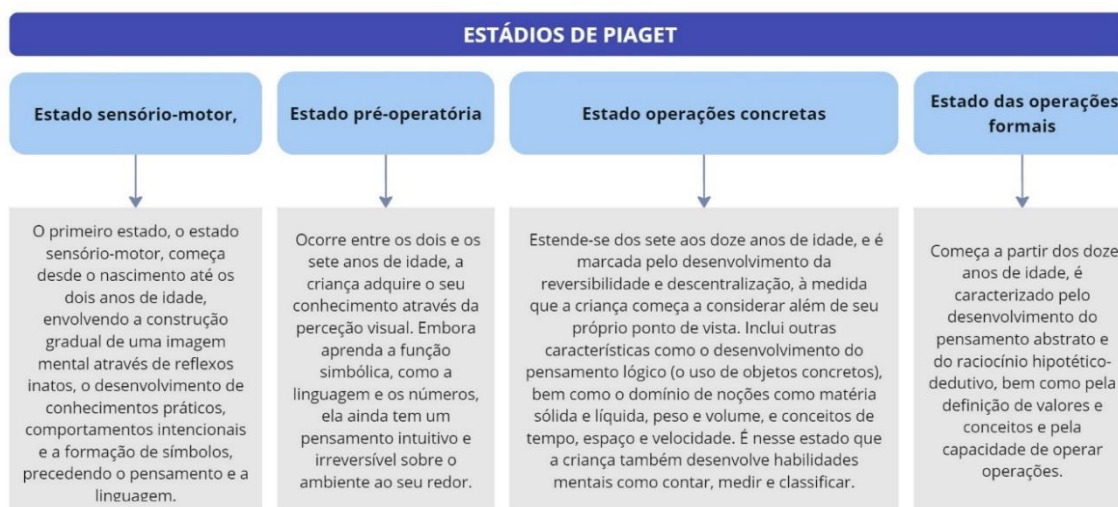
(...) Toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em diferentes graus de profundidade), e toda conduta é, ao mesmo tempo, a acomodação desses esquemas à situação presente. O resultado é que a teoria do desenvolvimento apela necessariamente à noção de equilíbrio entre fatores internos e externos ou, mais genericamente, entre assimilação e acomodação (Piaget, 1999, p.89).

Além do equilíbrio, Piaget (1999) descreve outros elementos que influenciam o desenvolvimento:

- maturação biológica e hereditariedade, que incluem o crescimento orgânico e o desenvolvimento do sistema nervoso;
- experiência pessoal, como interações físicas e matemáticas com objetos e a resposta à manipulação;
- e interação e transmissão social, que incluem estímulos do meio social.

Para organizar o desenvolvimento cognitivo, Piaget (1999) o divide em quatro estágios, cada um com características distintas do anterior e do subsequente. É importante notar que cada etapa tem suas características específicas, embora Piaget tenha sugerido uma idade para cada etapa, mas que pode mudar de pessoa para pessoa. Além disso, cada etapa é integrativa, ou seja, incorpora a etapa anterior e se reestrutura para melhor se adequar ao ambiente. Cada etapa também tem uma fase de preparação, segundo Slomp (2009), e uma fase final. Preparamos uma tabela baseada na descrição dessas etapas caracterizadas pelo autor:

Figura 21 - Estágios de desenvolvimento sobre a Teoria Cognitiva (Slomp, 2009, p.2)



### 2.5.3. Teoria de aprendizagem de Vygotsky

A teoria de Lev Vygotsky (1896-1934), teórico construtivista, baseia-se nas interações sociais. De acordo com essa abordagem, o desenvolvimento humano ocorre por meio de trocas entre parceiros sociais e dos processos de interação e mediação (Rabello & Passos, 2017). Segundo Vygotsky, os seres humanos criaram sistemas simbólicos, como linguagens e números, para expressar seus pensamentos. Como agentes mediadores da relação entre os seres humanos e a sociedade, estes sistemas conduzem a novas competências intelectuais. Sua teoria introduziu três conceitos: sistemas simbólicos, mediação como facilitadora de processos e apropriação do conhecimento.

Enquanto Piaget (1999) fala em aquisição de conhecimento, Vygotsky (1962) fala em apropriação, ou seja, refere-se à transformação do conhecimento e à atribuição da própria interpretação. Piaget, segundo Slomp (2009), considerou que

O desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, (...) que está relacionado com a totalidade das estruturas de conhecimento. A aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por uma situação externa. É provocado, em geral, em oposição ao que é espontâneo (p.1).

Vygotsky (1962) argumentou que o desenvolvimento psicológico e mental depende da aprendizagem social e do processo de socialização, além da maturação orgânica. A internalização de conceitos promovida pela aprendizagem social é essencial para o desenvolvimento da criança. Portanto, o ambiente em que a criança vive deve ser propício à aprendizagem.

O autor desenvolve assim o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a diferença entre o nível real e potencial de desenvolvimento, demarcado pela capacidade de resolver problemas com a ajuda de um parceiro mais experiente. A aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, um estado dinâmico entre aprendizagens maduras e potenciais.

Figura 22 - Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky)



Para que a aprendizagem ocorra, Vygotsky (1962) propõe uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, num processo que se inicia com funções sociais, contextualizadas histórica e culturalmente, e resulta em aprendizagens sociais que transformam essas funções em funções psicológicas externas. Antes de dominarmos o conhecimento, ele precisa existir em interações sociais próximas ao indivíduo. A apropriação do conhecimento ocorre após a internalização, ou seja, a reconstrução interna de uma operação externa, onde as funções se tornam Intra psicológicas.

#### 2.5.4. Relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Tendo em conta as teorias e o desenvolvimento de John Dewey, Jean Piaget e Lev Vygotsky, podemos compreender a importância das suas contribuições para a psicologia educacional e para a compreensão do desenvolvimento humano. Embora cada um tenha suas próprias abordagens e focos principais, existem algumas maneiras pelas quais suas teorias podem ser combinadas e que deverão ser contempladas neste estudo:

Figura 23 - Análise sobre as Teorias e Aprendizagens

<b>Papel do ambiente social</b>	Tanto Vygotsky quanto Dewey enfatizam a importância do ambiente social no desenvolvimento humano. Dewey acreditava que a experiência prática e a participação em ambientes sociais eram fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento, enquanto Vygotsky enfatizava a importância da interação social e da zona de desenvolvimento proximal.
<b>Aprendizagem como construção ativa</b>	Piaget e Vygotsky partilham a opinião de que a aprendizagem é um processo ativo e construtivo. Piaget descreveu o desenvolvimento cognitivo como um processo de construção de estruturas cognitivas através da adaptação e assimilação de novas informações, enquanto Vygotsky enfatizou a importância da interação social e do diálogo na construção do conhecimento.
<b>Foco na experiência prática:</b>	Dewey e Piaget enfatizam a importância da experiência prática na aprendizagem e desenvolvimento. Dewey acreditava que a aprendizagem deveria ser baseada em problemas ou questões do mundo real, enquanto Piaget acreditava que o conhecimento é construído através de interações com o ambiente físico.
<b>Desenvolvimento como processo contínuo:</b>	Desenvolvimento como um processo contínuo: Embora estas sejam apenas algumas maneiras pelas quais as teorias de Dewey, Piaget e Vygotsky foram combinadas, é importante notar que cada teórico tinha suas próprias perspectivas e ênfases específicas. Por conseguinte, as abordagens podem ser complementares, mas também podem ter diferenças significativas.

### 2.5.5 Metodologias Ativas

A aprendizagem do aluno não depende apenas da abordagem teórica que o professor adota em sua prática pedagógica. A forma como este conhecimento é obtido, tendo em conta as capacidades de assimilação do ser humano, é fundamental, pois requer um conjunto de estratégias e recursos que permitam o desenvolvimento do processo de produção de conhecimento, ensino e aprendizagem, com uma participação clara e ativa de professores e alunos. Para Cohen (2017), uma metodologia de aprendizagem ativa é definida pela necessidade de discutir e experimentar o conhecimento a ponto de o aluno dominá-lo e compartilhá-lo com seus pares.

Quando analisamos a pirâmide de aprendizagem de William Glasser (1995-2013), psiquiatra norte-americano, entendemos que sua teoria se baseava no ensino ativo onde ver, ouvir, discutir, praticar e ensinar, estão na base de uma aprendizagem mais eficiente, considerando as habilidades de aprendizagem do ser humano.

Figura 24 - Pirâmide da Aprendizagem de Willian Glasser



As metodologias ativas aplicadas à educação artística são abordagens de ensino que procuram promover a participação ativa dos alunos no processo educativo, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia. No nosso estudo, estas metodologias são estratégias de aprendizagem que valorizam a experiência prática, a experimentação, a reflexão e o diálogo, permitindo aos alunos assumir um papel preponderante no desenvolvimento e construção dos seus conhecimentos. O saber-fazer é uma prática de ensino no mundo da arte, razão pela qual a assimilação de conhecimentos é mais fácil nesta área de ensino. Sempre foi um método comum, no ensino das artes, aprender a fazer.

Já mencionamos algumas dessas estratégias ao longo do relatório, como a opção pelo trabalho por projeto (DAC), quando abordamos a interdisciplinaridade, e o método de resolução de problemas de Bruno Munari (1999) com a criação de uma situação que suscitasse uma necessidade nos alunos, de modo a envolvê-los no processo de aprendizagem. Para essa abordagem teórica, estudamos alguns autores, como Bacich e Moran (2017), do seu livro “Metodologias ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática”, aplicadas em contexto de sala de aula e que nos ajudaram a ir de encontro à participação ativa dos alunos no decorrer do processo e no qual abordaremos sucintamente.

#### **2.5.5.1 Aprendizagem Cooperativa**

A aprendizagem cooperativa é um método de ensino onde os alunos trabalham em grupos heterogêneos para alcançar objetivos de aprendizagem comuns. Nesta metodologia, já defendida por Dewey (2002), os alunos são incentivados a participar ativamente, partilhar conhecimentos, num espírito de ajuda mútua e resolver problemas em conjunto. Este modelo promove a interação entre pares, professor/aluno e aluno/aluno, uma vez que desenvolve habilidades sociais como: comunicação, colaboração, trabalho em equipe e resolução de conflitos. Além disso, a aprendizagem cooperativa também incentiva o pensamento crítico e a tomada de decisões, uma vez que os alunos são desafiados a discutir ideias e a procurar soluções de forma mais equitativa e democrática.

#### **2.5.5.2 Gamificação**

A Gamificação aplicada na educação é uma metodologia que aplica a mecânica de jogos como estratégia pedagógica, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais imersiva e prática, permitindo aos alunos aplicar os conhecimentos e competências adquiridos de forma contextualizada e adaptando desafios e tarefas de acordo com as necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Utiliza elementos como questionários, recompensas, classificações e narrativas para tornar a

aprendizagem mais motivadora e envolvente para os alunos. Segundo Oliveira & Moreira (2019), refere que num ambiente “de competição intelectual associada a jogos, os participantes são desafiados a desenvolverem um raciocínio mais célebre, para solucionar problemas com o melhor retorno possível (p. 8)”.

Os jogos educativos oferecem situações e desafios da vida real que exigem a aplicação de conceitos e a resolução de problemas, tornando a aprendizagem mais significativa e transferível para a vida real. Traz inúmeros benefícios que vão de acordo com os parâmetros da PASEO (Ministerio da Educação, 2017), tais como:

- Motivação e envolvimento
- Autonomia e responsabilidade
- Colaboração e interação (trabalho em equipa)
- Avaliação contínua
- Feedback instantâneo

A Gamificação não substitui o papel do professor, funciona como um complemento, pois a metodologia dos jogos em contexto educacional contribui para melhorar a qualidade do ensino. O professor continua a ser o mediador e facilitador do processo de aprendizagem, utilizando os jogos como recursos pedagógicos para melhorar a qualidade do ensino, que no caso do projeto passou pelo *Kahoot* e pelo *Game Art's Magic*.

### 2.5.5.3 Storytelling

Esta metodologia é uma técnica que se baseia na narrativa (*story*) e na forma como se apresenta (*telling*), com o objetivo de promover a participação e a compreensão dos alunos de forma a criar uma conexão emocional sobre o assunto estudado.

Este método surge com Joseph Campbell (1949), um escritor norte-americano que se dedicou ao estudo dos heróis míticos, identificando uma estrutura narrativa comum entre eles. Após anos de investigação sobre mitos e religiões de diversas culturas, Campbell (2005) apresentou a teoria da "Jornada do Herói" na sua obra "*O Herói de Mil Faces*", onde analisa este padrão narrativo através dos arquétipos de Jung e das forças inconscientes de Freud.

Em 1992, Christopher Vogler, um escritor de roteiros cinematográficos adotou este método, especialmente nos estúdios Disney, e publicou "*A Jornada do Escritor: Estruturas Míticas para Escritores*", tornando o conceito da Jornada do Herói mais acessível e prático. Alguns exemplos, como os filmes *Mulan*, *O Rei Leão* e *A Pequena Sereia* foram construídos com base nessa narrativa, que se elabora em doze fases: o mundo comum (contextualização); a chamada para aventura (o início da aventura com um acontecimento que envolve o herói); a recusa do chamado (a relutância ao

chamamento); o encontro do Mentor (apresentação do herói ao mentor); o cruzamento do primeiro limiar (os primeiros desafios do herói); os testes, aliados e inimigos (a presença de forças positivas e negativas); a aproximação da caverna secreta (o momento antes do confronto final e seus conflitos interiores); a provação (um grande desafio que promove a transformação da personagem); a recompensa (surge depois de superar o obstáculo – o merecimento); a estrada de volta (um acontecimento que vai testar a sua transformação); a ressurreição (um novo confronto com o inimigo); e o retorno (o herói retorna ao mundo comum).

*Storytelling* no âmbito da educação pode ser usado para introduzir um novo tópico, explicar conceitos complexos, demonstrar aplicações práticas ou discutir questões éticas e morais. Os alunos, com esta técnica, sentem-se parte da história, o que estimula a criatividade e a participação ativa. Eles podem imaginar cenários, criar personagens e até mesmo contribuir com suas próprias histórias relacionadas ao tema em questão, promovendo uma aprendizagem mais divertida e motivadora. Contar histórias ajuda a criar uma atmosfera positiva na sala de aula e contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes, como: comunicação, pensamento crítico, empatia e criatividade. Os alunos aprendem a estruturar uma história, desenvolver as personagens, identificar os pontos-chave e comunicá-los de forma clara e eficaz.

## **2.6. A literatura infantojuvenil e os hábitos de leitura**

### **2.6.1 Conceito de literatura infantil**

Segundo António Cardoso Filho (2011), a palavra "literatura" é mencionada na língua portuguesa no século XVI, quatro séculos depois de o primeiro poema ter sido escrito em português a "*Cantiga da Ribeirinha*", de Paio Soares de Taveiros. Esta canção foi referida pela filóloga Carolina Michaelis de Vasconcelos como sendo datada de 1189 (séc. XII). A origem latina da palavra literatura é *litteratura*, segundo o autor António Filho (2011), e significava o ensino da linguagem, conhecimentos relacionados à arte de ler e escrever, estava intimamente associada à gramática e à erudição.

O conceito de literatura infantil não é uma definição pacífica, tem tido várias interpretações. Segundo Mascarenhas (2010), foi no final do século XIX que os autores portugueses, que procuravam escrever para crianças, já tinham reconhecimento público do seu trabalho. Entre eles estavam Guerra Junqueiro, Pinheiro Chagas e Adolfo Coelho que, ainda do ponto de vista didático, criavam espaço para um elemento lúdico. Segundo Rodrigues (2008), a criança era interpretada numa visão romântica e prazerosa.

A criança é então vista com uma aura poética, desajustada e opressora. Os autores focalizam as memórias de infância, tornando a criança imaginada através de

fatores afetivos individuais como tema. Daí uma certa ambiguidade entre as obras literárias disponíveis para as crianças e aquelas que simplesmente a tomam como tema (Rocha, 2001, p. 51).

O ponto de viragem, em Portugal, deu-se com a mudança do regime ditatorial para a implementação da democracia, em 1974, com a liberdade de expressão. Nasce uma nova visão do mundo da criança, bem como da literatura a ele associada. Foram muitos os fatores que contribuíram para esta transformação, entre os quais a renovação de inúmeras bibliotecas escolares, a criação da disciplina de literatura para crianças, nos cursos de formação inicial e nas Escolas de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico, e, mais tarde, nas Escolas do Ensino Superior; a crescente divulgação de exposições, seminários, colóquios e ações de formação no domínio da literatura (Gomes, 1997; Rocha, 2001).

Segundo José António Gomes (1997), "a evolução da literatura acompanhou as mudanças sociais e mentais e a transformação do próprio conceito de infância" (p. 70). Esse caminho nos fez entender que a definição do conceito difere de autor para autor. Marc Soriano (1975) argumenta que a literatura para crianças é

(...) uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um adulto falante ou escritor (emissor) e uma criança recetora (recetor) que, por definição, de alguma forma, durante o período considerado, tem apenas uma disposição parcial da experiência da realidade e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a vida adulta (p. 185).

Outro autor, Juan Cervera (1991) acredita que a literatura infantil deve desempenhar um papel integrado e seletivo, ou seja, nada do que é considerado literatura infantil deve ser deixado de lado, assim como deve ter escrita seletiva. Nesse sentido, a literatura para crianças deve ser rigorosa, artística e lúdica, focada no interesse e nas necessidades da criança em suas experiências.

Nelly Novaes Coelho (1984, p. 10) argumenta que "a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra" sendo que "na essência, a sua natureza é a mesma que se destina aos adultos" (p. 12). É através da literatura que a criança adquire e forma a sua consciência do mundo que a envolve, e das relações que se estabelecem com os outros, neste sentido, a autora acrescenta que a literatura para a infância permite "fundir os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, as ideias e a sua possível realização" (p. 12).

A literatura infantil sempre foi alvo de preconceitos e limitações devido ao adjetivo que a rotula como tal. No entanto, é preciso entender que esse rótulo esconde a diversidade de gêneros que compõem esse universo literário. O termo "literatura infantil" engloba uma rica variedade de gêneros literários, incluindo fábulas, poemas, contos, lendas, mistérios e aventuras, entre outros.

Atualmente, dentro das amplas categorias de poesia e narrativas para crianças, Machado (2014) refere que encontramos propostas desafiadoras que confrontam os leitores com a constante aproximação e ruptura que a literatura proporciona em relação à tradição. Nesse processo de renovação das histórias infantis, podemos observar mudanças e até mesmo restrições, que refletem as concepções predominantes de infância em cada época.

Note-se, ainda, segundo o autor (Machado, 2014) os gêneros da literatura infantil se caracterizam pelo diálogo equilibrado entre imagens visuais e texto verbal. Essa configuração, que lhe é peculiar, estabelece modos de leitura sensíveis aos efeitos produzidos por e no entrelaçamento dessas linguagens. Para isso, é necessário contar com a percepção de elementos como cor, formas e traços de composição visual, tomados como componentes das escolhas de estilo que dividem as páginas com os textos verbais.

### **2.6.2 Hábitos de Leitura**

Uma vez que o despertar dos hábitos de leitura é o objeto de nossa investigação, procuramos compreender como a leitura contribui para o desenvolvimento do gosto estético pois, "através da leitura aprendemos a expressar-nos melhor, criando imagens de quem somos e de como nos damos a conhecer aos outros" (Lages, 2007, p.9).

Benavente (1996, p.407) afirma ainda que "a prática da leitura é condição indispensável para a cidadania, o acesso pessoal ao emprego, a cultura e a participação cívica". Numa sociedade cada vez mais exigente que nos torna mais dependentes da rápida informação, do avanço científico e tecnológico, com desafios profissionais mais competitivos, entre outros fatores culturais e sociais, a leitura torna-se um instrumento indispensável no indivíduo que se quer útil e participativo na sociedade, uma vez que "aprender a ler é entrar numa nova forma de elaborar a experiência, daí a sua importância e dificuldade" (Foucambert, 1997, p.7).

A leitura, para além de ser uma forma de acesso ao conhecimento, de independência e de reconhecimento pessoal e social, tornou-se essencial na sociedade da informação. Pode-se mesmo dizer que a falta de habilidades de leitura resulta em falta de cidadania, uma vez que a capacidade de ler tornou-se uma habilidade técnica básica, um direito civil e uma fonte de desenvolvimento social para os indivíduos.

É necessário considerar que os interesses e hábitos de leitura são moldados e consolidados principalmente durante a fase educacional. No entanto, é fundamental compreender que as crianças começam a desenvolver essas habilidades antes da instrução formal. Portanto, como menciona Gouveia (2009) tanto o ambiente escolar como o ambiente familiar desempenham um papel essencial como mediadores no estímulo e promoção de hábitos de leitura.

Um aspeto que tem sido apontado como influenciador destas diferenças de género é a motivação. Estudos mostram que a motivação desempenha um papel crucial no envolvimento escolar dos alunos, afetando diretamente o significado que atribuem às tarefas e à aprendizagem. Portanto, quando se trata de leitura, é essencial que a criança esteja motivada a se envolver ativamente nessa atividade.

Para promover uma atitude mais positiva em relação à leitura e incentivar hábitos de leitura saudáveis, é importante moldar abordagens tanto em casa como na escola. Autores como Mata, et al (2009) apontam que é necessário tornar a leitura uma atividade mais rica e socialmente compartilhada, buscando assim estimular o desenvolvimento e a interiorização do prazer de ler. Isto proporcionará às crianças uma maior motivação para desenvolver e manter hábitos de leitura ao longo do seu desenvolvimento.

Portanto, compreender a motivação para ler e trabalhar para incentivar esse aspeto torna-se fundamental para fomentar um ambiente educacional mais envolvente e para o sucesso acadêmico dos alunos. A motivação é uma parte fundamental do comportamento humano, e sua importância não deve ser subestimada na busca de uma educação de qualidade.

Assim, segundo Monteiro (2001; Mata et al., 2009) as crianças que têm uma concepção prévia de que a leitura é difícil ou aborrecida, desenvolvem crenças mais negativas sobre esta atividade, o que pode prejudicar o seu desempenho nesta área. Por outro lado, se as crianças entenderem a prática da leitura como algo agradável e lhe conferirem a sua real importância, terão uma imagem mais positiva como leitores competentes e eficientes e, conseqüentemente, obterão maiores taxas de sucesso na prática e uma maior motivação intrínseca, tendo maior probabilidade de se tornarem leitores mais envolvidos e motivados.

Mas então, qual o papel do EV e do ET nesse processo de despertar a motivação para a Leitura? Ao refletir sobre a importância da EV e ET na formação de hábitos de leitura em crianças, percebemos como ambos os aspetos podem ser cruciais para despertar o interesse pelo mundo dos livros. Por meio de estímulos visuais, como imagens, filmes e animações, a educação visual é capaz de aguçar a curiosidade das crianças, instigando seu desejo de buscar mais informações e, conseqüentemente, incentivando a leitura de livros e outros materiais.

Por sua vez, a educação tecnológica oferece acesso mais fácil e conveniente aos conteúdos de leitura, com recursos digitais, como *e-books*, aplicativos de leitura e plataformas online, e essa interação em diferentes formas de mídia, como áudio, vídeo e imagens em materiais de leitura, tornam a experiência de leitura mais envolvente e interativa para as crianças

O estímulo à imaginação e criatividade promovido pela visualidade através destas abordagens, promove nas crianças a capacidade de vivenciar a história de forma mais intensa, incentivando o desejo de ler para obter mais informações e consequentemente desenvolver habilidades de leitura.

Segundo o professor e ilustrador Roger Mello (2018), o livro infantil pode ser tão revolucionário e inovador e o "artista pode ser tão experimental quanto a criança quando imagina, produz e inventa" (p. 2). O autor entende que o livro é um objeto, um intermediário entre o adulto e a criança, capaz de proporcionar "um diálogo que nenhum outro objeto permite, como objeto artístico e de design, mas também como objeto narrativo" (p.3).

### 3 – METODOLOGIA

#### 3.1 Investigação-ação

No campo da educação, compreendemos como o desenvolvimento profissional se conjuga cada vez mais com a tríade de dimensões que se interligam num processo reflexivo e que Latorre (2003) desenha da seguinte forma:

Figura 25 - Linha de Lewin (1946; in Latorre, 2003, p.24).



A investigação-ação é um método qualitativo que pode contribuir para a prática educativa para levar à mudança num processo de construção de novas realidades sobre o ensino, contornando modos de pensar e agir nas comunidades educativas.

Segundo Alarcão (2002), a investigação-ação é um suporte na formação de professores reflexivos, pois através dessa metodologia e prática será possível alcançar tais propósitos, pois:

além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade e interação das suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do coletivo que é o corpo profissional dos professores (p. 223).

Assim, considera-se que a investigação-ação é uma expressão que pode ser entendida como o processo de pesquisa aplicado nas ciências sociais, em particular à educação, que visa praticar alguma ação concreta ou resolver um problema através da investigação e análise de factos. Neste tipo de abordagem, há um movimento contínuo entre a investigação dos factos e a tomada de medidas concretas e eficazes para resolver a situação em causa. As características desta metodologia, segundo Cohen & Manion (1994) e Descombe (1999), são:

- Participativa e colaborativa, no sentido de envolve todos os participantes no processo, pois todos são coexecutores na busca. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados em problemas práticos e na melhoria da realidade.
- Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada.
- Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática.
- Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformadas no processo.
- Autoavaliativa, porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

A investigação-ação tem diferentes formas de ser aplicada e desenvolvida e depende das pessoas, contextos, situações e condições em que ocorre. Alguns autores, segundo Coutinho (2009), destacam as seguintes modalidades fundamentais:

- técnica, quando o facilitador externo propõe a experimentação de resultados de investigações externas;

- prática, é caracterizada por um protagonismo ativo e autónomo do professor, sendo ele que conduz o processo de investigação;
- crítica ou emancipatória, vai para além da ação pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da ação.

Segundo Coutinho (2009), o processo desse tipo de metodologia desenvolve-se em fases sequenciais, que se desenvolvem de forma contínua, circular e podem ser distinguidas por: planeamento, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Esta sequência de passos num movimento circular marca o início de um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas fases de reflexão e ação.

Figura 26 - Um ciclo de Ação-Reflexão, (adaptado de McNiff, Coutinho, 2009, p.372)



### 3.2. Investigação-ação baseada na arte

Dentro da investigação-ação procuramos encontrar uma especificidade desse tipo de pesquisa mais direcionada às artes, pois é nessa busca que nos concentraremos no nosso estudo.

Assim sendo, segundo Maria Huhmarniemi (2019) desenvolveu-se uma pesquisa mais baseada nas artes, na Faculdade de Artes da Universidade da Lapónia, principalmente em projetos de desenvolvimento de índole social, como estudos sobre envelhecimento da população, o isolamento dos jovens e o subdesenvolvimento das indústrias criativas e dos serviços culturais (Hiltunen, 2009), entre outros. Este tipo de

investigação passou a designar-se por *Art-Based Action Research* (ABAR), no Brasil é identificada por Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) ou simplesmente investigação-ação baseada na arte.

A investigação-ação baseada na arte não é muito diferente da investigação-ação qualitativa, descrita anteriormente, a sua especificidade está na abordagem, pois os investigadores utilizam a sua prática artística como método de investigação. Assim a arte é usada como método de resolução de problemas de ordem social, com a intervenção de projetos artísticos, um processo que permite extrair novos conhecimentos para análise e reflexão crítica numa ação coletiva.

A autora Maria Huhmarniemi (2019) ainda nos refere que investigação-ação enquanto método qualitativo, usa uma linguagem verbal e escrita (Leavy, 2009), enquanto na investigação-ação baseada na arte, a experiência e o conhecimento são preconizados por meio da arte (com imagens, sons, drama, etc.). Digamos que a investigação ação baseada na arte segue a investigação ação qualitativa, mas é mais específica, porque desenvolve objetivos de desenvolvimento, isto é, combina a prática artística com a ação social e deste modo gera transformações significativas nas comunidades, fomenta a participação ativa e a consciencialização. Enquanto a investigação-ação visa a interpretação, a compreensão e o significado (subjéctiva e teórica), a investigação baseada na arte foca-se no desenvolvimento da prática, usa vários métodos na recolha dos dados e pode ser classificada como subjéctiva e objectiva.

Figura 27 - Adaptação do quadro interpretativo da dicotomia dos dois tipos de investigação (Anttila, 2006)

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO BASEADA NA ARTE
<p>Subjéctiva e teórica;</p> <p>Hermenêutica e interpretativa;</p> <p>Crítica-realista;</p> <p>Análise dos dados: instrumentos escritos e verbais;</p>	<p>Subjéctiva e objectiva;</p> <p>O foco é a compreensão e o desenvolvimento dos conhecimentos conceptuais e teóricos;</p> <p>Participativa e autorreflexiva (intuitiva e experimental);</p> <p>Análise dos dados: instrumentos recolhidos com e dos participantes/membros da comunidade (narrativas partilhadas);</p>

Consequentemente, a investigação-ação baseada na arte é igualmente um processo cíclico (figura 28) que envolve várias fases, desde a definição de objetivos e tarefas de investigação, planeamento, trabalho de base teórica, trabalho artístico e intervenções semelhantes, observação reflexiva, concetualização e especificação de objetivos para o ciclo seguinte (Hiltunen, 2009).

O processo de investigação e os resultados são documentados, e esta documentação é utilizada como material de investigação. O trabalho artístico produzido bem como a observação participativa das atividades, são também materiais de investigação essenciais.

Assim através da arte, o investigador-artista pode aproximar-se da comunidade e do local de investigação, compreendendo as suas dimensões físicas e subjetivas. Ao recolher narrativas partilhadas, é possível identificar e definir os objetivos da investigação. Esta abordagem permite a colaboração com as partes interessadas, elaborando um plano de investigação inicial. Ao longo do processo, o investigador-artista realiza atividades de investigação, como trabalho prático e pesquisa bibliográfica. Esta última permite-lhe adquirir conhecimentos prévios, identificar necessidades de conhecimento e ver como outros investigadores e artistas abordam temas semelhantes.

Figura 28 - Ciclos de Pesquisa-Ação Baseada em Arte descritos por Timo Jokela.



Durante a investigação, as questões podem ser reorientadas e especificadas após cada ciclo de investigação. O processo é intuitivo e baseado na experiência e conhecimento tácito. É normal encontrarem-se caminhos secundários, erros e resultados inesperados. Conforme avança a investigação, o investigador-artista pode sentir a necessidade de espaço e liberdade para encontrar os seus próprios métodos, devido à natureza do conhecimento artístico e da investigação artística.

No entanto, é importante notar que a investigação ação baseada na arte não se foca apenas no produto final, mas também no processo de criação e nas experiências partilhadas. Valoriza-se o envolvimento de diferentes vozes e perspetivas, assim como a aprendizagem contínua e a reflexão crítica sobre o trabalho realizado.

### 3.2.1 A/r/tografia

Seguindo como metodologia a investigação-ação baseada na arte ou a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) o estudo irá desenvolver-se segundo o método de investigação artística a *A/r/tography*, originária de Vancouver, no Canadá, que tem sido teorizada com a liderança da Professora Rita Irwin (2005).

A *A/r/tografia* vem de *A/r/tography* “[...] é uma metáfora para *artist* (artista), *researcher* (investigador), *teacher* (professor) e *graph* (grafia: escrita/representação)” (Dias, 2013, p.25). A investigação-ação baseada na arte e especificamente a *A/r/tografia* trabalham em simultâneo a prática e a pesquisa teórica, fatores comuns a ambas. Os tópicos de investigação situarem-se na área do ensino, da arte e das comunidades. No entanto, a autobiografia do investigador-artista é mais evidente na *A/r/tografia* do que na investigação-ação baseada na arte, a não neutralidade do investigador, isto é, a participação do investigador enquanto artista enriquece a pesquisa, isto porque ele faz parte do próprio processo de investigação.

Em Portugal autores como Charréu (2010-2020) referem como a *A/r/tografia* é um método cada vez mais usado na educação artística, pois

enfaziam bastante a integração da obra de arte na investigação, não como mera ilustração de uma qualquer ideia, mas como “corpo” de pleno direito que ajuda a tensionar as relações do próprio texto com outros elementos (imagens, diagramas, esquemas...) que constituem uma morfologia esperada (e lógica) numa dissertação ou tese da área da educação artística (p.43).

A importância da obra de arte neste processo de investigação é enfatizada por Tom Barone e Elliot Eisner (2006) quando nos referem como os textos na investigação “frequentemente têm falta de certos elementos estruturais estéticos que possam funcionar para uma transmutação de sentimentos, pensamentos e imagens sob uma forma estética” (p. 126).

Na investigação-ação baseada nas artes, a *A/r/tografia* destaca-se porque realiza a produção artística no percurso da investigação. Este método contempla um planeamento prévio da execução das diferentes fases, porém é um processo inacabado para que se possa ajustar a novas proposições. Assim sendo a *A/r/tografia* cria uma rede de conexões, durante a investigação, pois “procura a produção de significados, a compreensão e criação de conhecimentos” (Irwin, 2013, p. 31).

Com este método, *A/r/tografia*, podemos encontrar respostas, fazer descobertas, recolher sinais e fazer reflexões de forma abrangente, sobre o objeto de estudo e os sujeitos envolvidos, que num outro método tradicional não seria possível.

### **3.2.2 O professor/investigador como sujeito da experiência**

Uma das características desta metodologia é que valoriza as percepções que surgem no recorrer do processo de investigação, não se restringindo a observações finais, “a experiência não é o caminho até um objeto previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (Larrosa, 2015, p. 34).

Segundo Hernández (2013) este método, *A/r/tografia*, usa os procedimentos artísticos envolvendo o professor e o aluno e tendo como análise as experiências vividas, as suas interpretações e perspetivas da ação, e não apenas o objeto artístico e o recetor da mensagem.

Na *A/r/tografia* o professor supera a sua ação de investigador e passa a ser, também ele, um interveniente dado que a sua estratégia de ensino o envolve, enquanto artista, enquanto criador dos recursos, enquanto elemento experimental na análise de todo o processo de investigação.

À luz das Aprendizagens Essenciais (Ministério Educação, 2018) e mantendo o foco no aluno e na pergunta que dá corpo a esta investigação, o professor desenvolve permanentemente a sua postura de investigador que não se restringe ao seu campo experimental, mas transporta-o para o ambiente de sala de aula para fazer face à complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafectivo onde ocorre a ação pedagógica (Cortesão & Stoel, 1997). Nesta visão de que cada professor é um investigador, Alarcão (2001) define o conceito tendo por base dois princípios distintos:

- 1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor;
- 2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas (p.6).

### **3.3 Amostra em estudo**

A amostra deve ser representativa para permitir a extração de generalizações válidas. No entanto, considerando que o estudo será conduzido no contexto do estágio profissional, será limitado ao 2º ciclo. O público-alvo consistirá nos alunos das turmas do 5º e/ou 6º anos, atribuídas ao núcleo de estágio. A estruturação será realizada

através de uma unidade de trabalho, com recursos adaptados especificamente ao grupo em estudo, sempre que possível.

### 3.4 Técnicas de recolha de dados

Para um tipo de investigação realizada segundo esta metodologia investigação-ação baseada na arte, e seguindo o método da *A/r/tografia*, teremos de refletir sobre a forma como vamos recolher a informação, ou os resultados das várias experiências, que a própria investigação vai proporcionar.

Existem várias técnicas e instrumentos de recolha de dados que Latorre (2003) divide em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação: centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;
- Técnicas baseadas na conversação: centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação;
- Análise de documentos: centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Na investigação-ação baseada na arte, iremos percorrer as técnicas e instrumentos variados de recolha, incluindo as próprias atividades artísticas. Recorrendo ao método *A/r/tografia* o professor/artista/investigador vai recolher os dados da sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com distanciamento os efeitos da sua prática letiva, e deste modo reajustar sistematicamente e intencionalmente o seu “olhar”, destilando e reduzindo o processo da realidade observada, para que seja mais representativa do objetivo do estudo e mais fácil de ser analisada/interpretada.

Figura 29 - Instrumentos, estratégias e produções artísticas na investigação-ação baseada na arte.



Após a recolha dos dados, procedesse à análise/interpretação dos gráficos resultantes dos inquéritos por questionário, da análise de conteúdo dos grupos focais pelo método de Bardin (1977), da análise das imagens resultante da produção artística produzida ao longo do processo, segundo Terry Barrett (2003), e análise das grelhas de

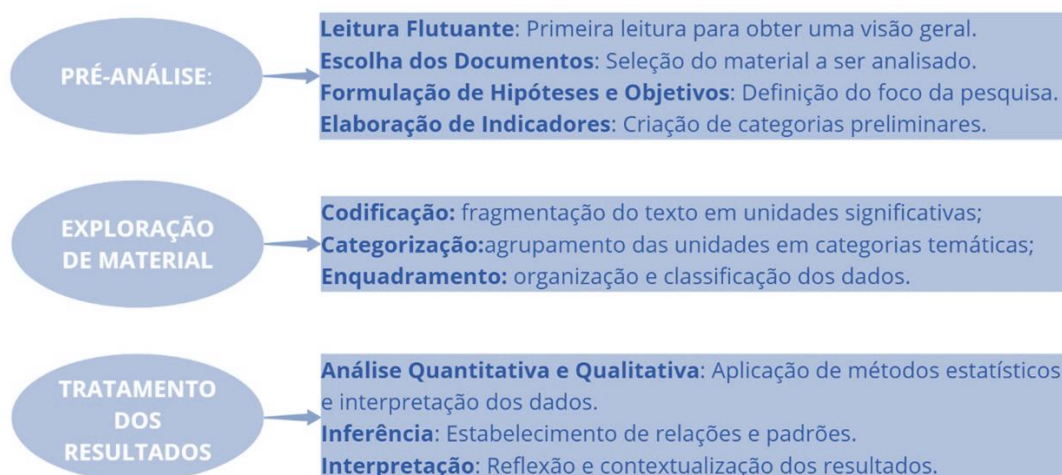
autoavaliação dos alunos. O investigador terá ainda as suas notas e observações que contribuem para averiguar se a produção artística proposta contribuiu, ou não, para o despertar de hábitos de leitura nos alunos após a implementação do Projeto Artístico e Tecnológico – Narrativas Visuais.

Neste contexto falta-nos explicar, na generalidade, os instrumentos de análise que iremos aplicar dos dados recolhidos.

### 3.4.1 Grupo de focal

O grupo focal trata-se de uma técnica de investigação qualitativa que consiste em reunir um pequeno grupo de pessoas (estudantes, professores estagiários, entre outros) com experiência ou interessados num tema específico relacionado com um tema na área da educação, permitindo alguma discussão e interação dos participantes segundo Morga (1997a). Este grupo será guiado por um moderador onde discutirá suas perspetivas, experiências e opiniões sobre o tópico em questão. O objetivo é obter *insights* e uma compreensão mais profunda sobre as perceções e experiências dos participantes, bem como identificar temas comuns, desafios enfrentados e possíveis soluções. As perguntas podem ir desde a eficácia de determinadas estratégias de ensino até a perceção dos participantes sobre a qualidade da educação oferecida (que será nosso objeto de estudo). Para se realizar um grupo focal o número de elementos deverá ser de seis e oito participantes (Reyes,2011; Silva, Veloso & Keating, 2014) e requer algumas etapas para se realizar: preparação, moderação, análise dos dados e divulgação dos resultados que servem como análise e reflexão para os fins da investigação. Para analisar essas informações aplica-se a metodologia de análise de conteúdo segundo Laurence Bardin (1977), que envolve um processo sistemático e objetivo para interpretar e descrever o conteúdo de mensagens comunicativas. De forma concisa, este processo passa por três etapas principais:

Figura 30 - Etapas de análise de conteúdo segundo Bardin (1977)



Esta metodologia de análise possui várias características essenciais que a tornam uma ferramenta valiosa para os investigadores. Primeiro, é reconhecida pela sua objetividade, que visa minimizar a subjetividade ao máximo, permitindo uma análise clara e precisa dos dados. Em segundo lugar, procura a sistematização dos dados, um componente crucial para que o procedimento seja organizado e replicável, aumentando a confiabilidade dos resultados obtidos.

Além disso, a metodologia permite realizar inferências sobre o contexto das mensagens analisadas, ajudando a revelar padrões e significados subjacentes que não são imediatamente evidentes. Outro ponto forte é sua flexibilidade, tornando-a adaptável a diversos tipos de textos e objetivos de pesquisa, o que amplia sua aplicabilidade em diferentes áreas do conhecimento.

Em conclusão, a metodologia de Bardin (1977) é uma ferramenta rigorosa e versátil, ideal para interpretar significados e identificar padrões em materiais textuais. Sua aplicação é útil em diversas áreas de pesquisa, proporcionando *insights* valiosos e aprofundados.

#### **3.4.2 Inquéritos por questionário**

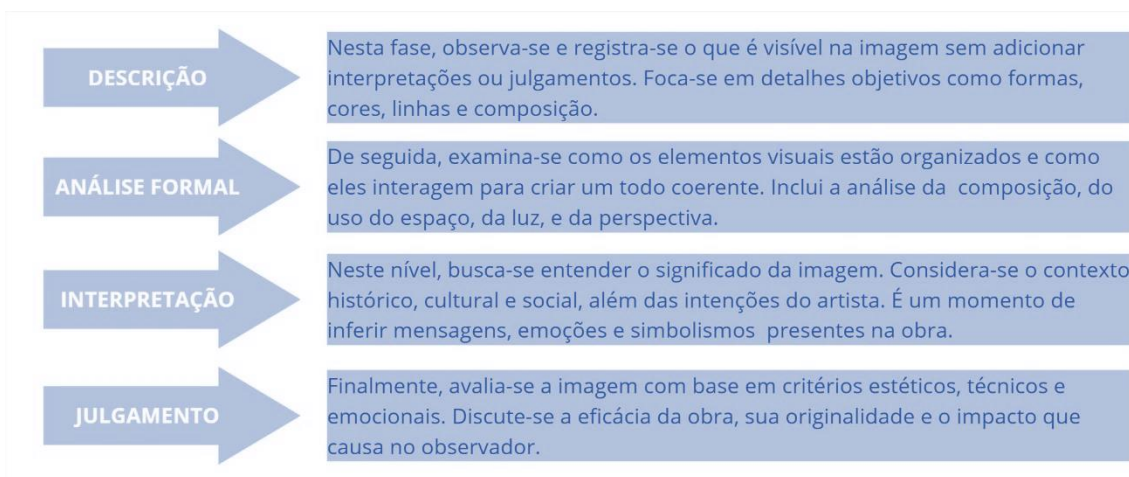
Os inquéritos por questionário, conforme definido por Hill, M. M. (2014) é uma metodologia de pesquisa que utiliza questionários estruturados para coletar dados quantitativos e qualitativos de um grupo de respondentes. Este método é amplamente utilizado devido à sua eficiência na obtenção de informações de uma amostra significativa de indivíduos, permitindo a generalização dos resultados para uma população maior. O desenho do questionário envolve a formulação cuidadosa das perguntas para garantir clareza e relevância, enquanto a análise dos dados compreende técnicas estatísticas e interpretativas para extrair *insights* válidos e significativos das respostas obtidas.

#### **3.4.3 Análise de imagem**

A análise de imagens será realizada segundo o método de Terry Barrett (2003) que se baseia em quatro níveis de análise: descrição, análise formal, interpretação e julgamento.

Esses níveis de análise fornecem uma estrutura abrangente para estudar e interpretar imagens, permitindo uma compreensão profunda e crítica das obras de arte, que na investigação proposta serão as ilustrações e as marionetas produzidas pelos alunos. A metodologia de Barrett é especialmente útil em contextos educacionais, onde o desenvolvimento de habilidades de observação e interpretação é fundamental.

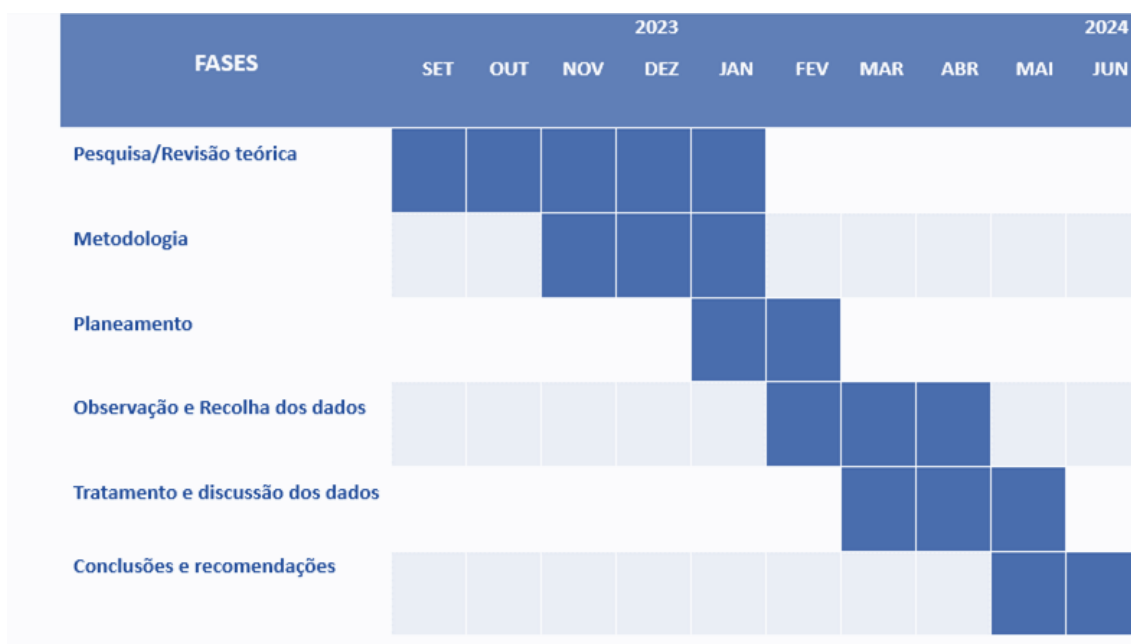
Figura 31 - Quatro níveis de análise de imagem de Barrett (2003)



### 3.6 Calendarização

O cronograma representa a uma planificação do estudo de investigação desde a pesquisa/revisão teórica à recolha dos dados, sua análise e considerações finais, representada neste caso particular na tabela seguinte.

Figura 32 - Cronologia da ação



A calendarização não foi cumprida rigorosamente conforme estava estipulado inicialmente, pois houve alguns constrangimentos letivos (greves e exames) que provocou alguns atrasos na concretização das fases de recolha dos dados. No entanto, o processo de investigação foi concluído, permitindo atempadamente o tratamento de dados e suas análises, inferências, reflexões e conclusões finais.

## 4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Com base no enquadramento teórico, delinearão-se as ações a implementar no domínio de estágio. A formulação do projeto de investigação visa averiguar e compreender a correspondência entre os conceitos aqui apresentados e a sua aplicação prática nas disciplinas de EV e ET, tendo em consideração as aprendizagens essenciais e os conhecimentos abordados neste ciclo de ensino, associados às práticas da educação artística.

O projeto de investigação foi implementado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada III, através da construção, formalização e aplicação de uma unidade de trabalho, denominada “Narrativas Visuais”, desenvolvida para o 2º ciclo do ensino básico no Agrupamento de Escolas do Viso, no distrito de Viseu, descrita no presente relatório de estágio. O principal objetivo deste trabalho é responder à questão: em que medida as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica podem estimular hábitos de leitura nos alunos do 2º ciclo?

Dado que as disciplinas de EV e ET são complementares e abrangem diversas áreas do conhecimento, esta investigação visa encontrar os recursos didáticos e estratégias pedagógicas adequadas que desenvolvam a educação artística e promovam o interesse pela leitura. O objetivo é entender como a literacia visual, enquanto sistema de leitura e compreensão de imagens, pode valorizar a literatura e servir como uma ferramenta potencial de comunicação na aprendizagem dos alunos.

### 4.1 Caracterização do universo de estudo

A amostra deveria ser representativa para permitir generalizações válidas. No entanto, o projeto de investigação incidu nas turmas do 2º ciclo no contexto do estágio profissional. O público-alvo, os participantes, foram os alunos das turmas do 5º e/o 6º anos, atribuídas ao núcleo de estágio.

#### 4.1.1 Amostra em estudo | TURMA DE 5º ANO

Gráfico 1 – Amostra do 5º ano | Género

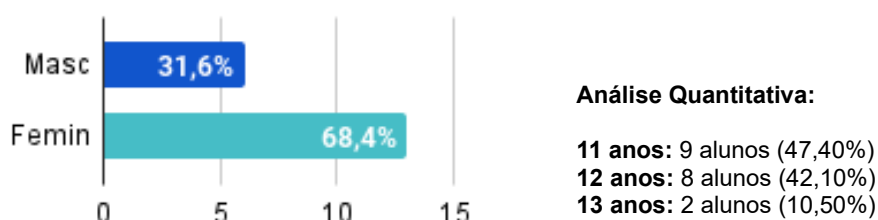


A amostra de estudo incidu sobre 20 participantes de uma turma com 21 alunos inscritos, dos quais 6 são do género feminino e os restantes 15 alunos são do género

feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos maioritariamente. Temos 9 alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), sendo que 5 dos alunos inquiridos são de origem brasileira e um de origem angolana.

#### 4.1.2 Amostra em estudo | TURMA DE 6º ANO

Gráfico 2 – Amostra do 6º ano | Género



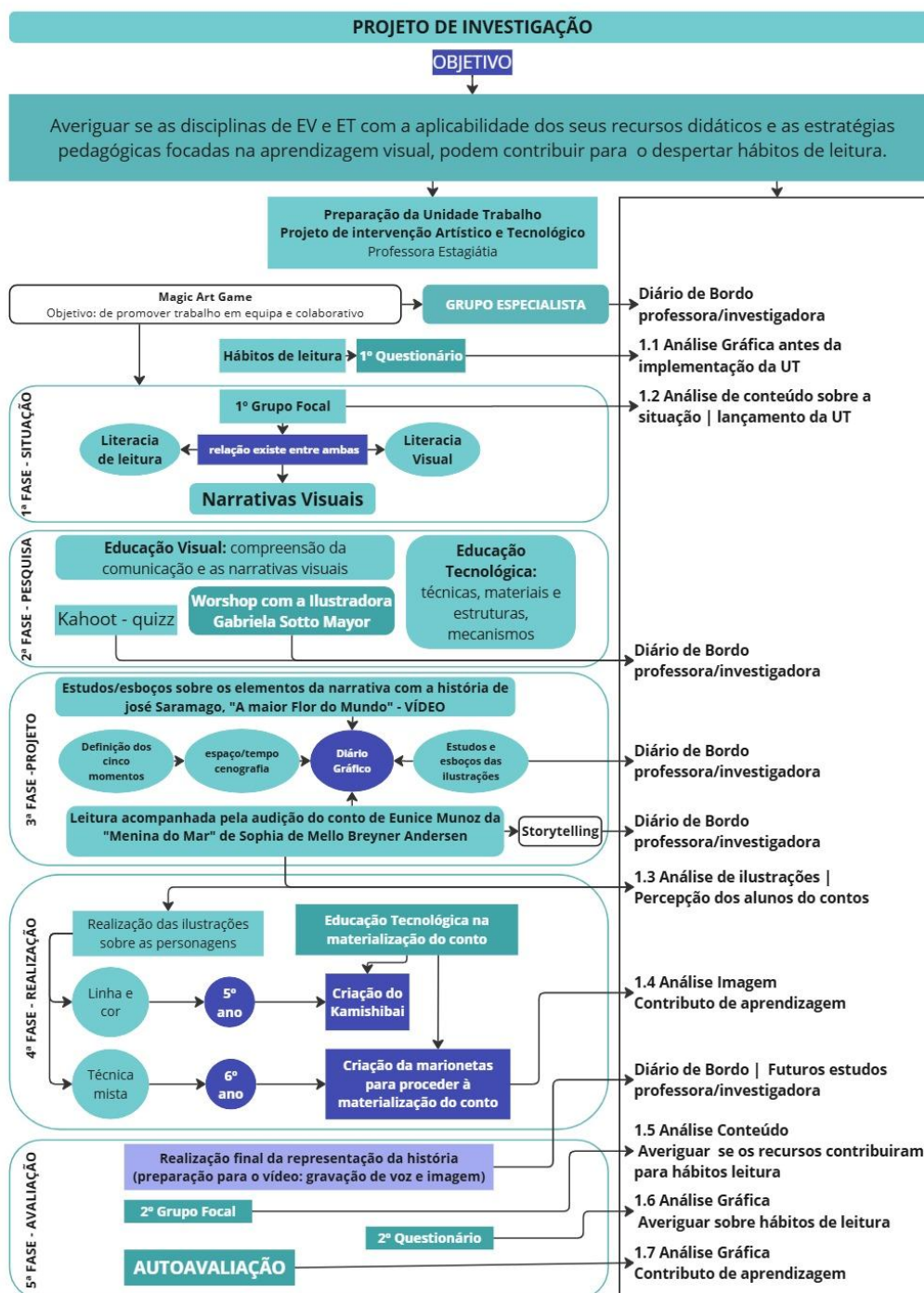
A amostra de estudo incidiu sobre 19 participantes, de uma turma de 21 alunos inscritos, porque não obtivemos a autorização de 3 dos alunos. Na análise do gráfico, 15 discentes são do género feminino e 6 do género masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos maioritariamente. Nesta amostra, apenas 2 alunos têm Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e 2 são de origem brasileira.

#### 4.2 Instrumentos de recolha de dados

Para um tipo de investigação conduzida conforme a metodologia de investigação-ação baseada na arte e utilizando o método da *A/r/tografia*, procedemos a uma planificação dos momentos de recolha dos dados e da produção artística resultantes da experiência pedagógica que serviram para o objeto de estudo. Os dados resultantes deste processo emergem da análise e reflexão dos inquéritos, da análise de conteúdo dos grupos focais, das grelhas de autoavaliação dos participantes (os alunos), do diário de bordo, bem como da análise do processo criativo que permeia todas as fases da investigação. Estes instrumentos de recolha quantitativa e qualitativa promovem, na fase seguinte, a discussão dos resultados em consonância com os objetivos de estudo, nas quais procuramos aferir o que concerne à valorização da literacia visual e sua relação com a literacia da leitura.

Procedemos à construção de um diagrama (figura 33) do projeto de investigação para identificar os momentos da recolha de dados que, no caso desta investigação, são coincidentes com todas as fases do processo pedagógico, desde as atividades realizadas, aos recursos e metodologias ativas, facultando uma visão clara e coerente de todo o estudo, evidenciando as inter-relações que se estabelecem na prática pedagógica e na investigação.

Figura 33 - Diagrama do Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica e os diferentes momentos de recolha dos dados.



O primeiro desses momentos é a aplicação de um inquérito por questionário, momento 1.1 (p.67), nas turmas de 5º e 6º anos, que procura contextualizar e averiguar os hábitos de leitura dos alunos, as suas preferências sobre géneros literários favoritos, a frequência de leitura e os meios de acesso aos livros, o idioma em que prefere ler, e qual o papel de acesso à tecnologia neste processo, adquirindo assim uma visão mais abrangente do seu comportamento enquanto leitor. Este diagnóstico reveste-se de crucial importância para o planeamento de intervenções pedagógicas nas disciplinas de

EV e ET na escola, na preparação de um conjunto de atividades, numa seleção de recursos e técnicas, que sejam pertinentes e motivadoras para os discentes e que contribuam para incentivar a leitura, respeitando os interesses e contextos individuais de cada aluno.

Os momentos 1.2 e 1.5 (p.86 e 100) referem-se aos grupos focais aplicados aos alunos em diferentes fases da metodologia projetual. Estas etapas, dedicadas ao diagnóstico inicial, são cruciais para compreender a relação dos alunos com a leitura e a importância da literacia visual nesse contexto. Desempenham um papel essencial ao estabelecer uma base sólida para as atividades subseqüentes e adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades e interesses dos alunos das duas turmas de estágio. O último grupo focal visa avaliar o impacto das atividades ao longo de todo o processo mantendo o foco na relação das atividades propostas na área artística e no interesse pela leitura. Esta avaliação final é fundamental para estudar o impacto e eficácia do projeto, assim como para identificar áreas de melhoria contínua, garantindo que os alunos desenvolvam uma relação positiva e duradoura com a arte e a importância que requer a leitura nesta área do saber.

Estes dois momentos, 1.3 e 1.4 (p.88 e 95), são dedicados à análise da obra produzida, onde procuramos compreender a imagem enquanto representação. Este processo observa como a imagem representa um espelho da percepção do aluno sobre as aprendizagens dos conteúdos. Através dessa análise, buscamos entender a visão e a interpretação do aluno, não apenas como criador, mas também como leitor. Ao avaliar as escolhas visuais e os elementos presentes na obra, podemos inferir como os alunos internalizaram os conteúdos ensinados e de que maneira expressaram seu entendimento e sua perspectiva pessoal. Este exercício de análise é crucial para captar a profundidade da alfabetização visual dos alunos, evidenciando suas capacidades de observação crítica, interpretação simbólica e expressão criativa. Assim, conseguimos uma visão mais abrangente de como os alunos assimilam e refletem os conhecimentos adquiridos pelo meio da arte, contribuindo para um desenvolvimento mais holístico e crítico de suas habilidades.

O momento 1.6 e 1.7 (p.101 e 106) serão aplicadas à análise gráfica do último inquérito por questionário e das grelhas de autoavaliação, que permitem a reflexão dos alunos sobre o seu próprio processo de aprendizagem, um processo de introspeção que não só aumenta a consciência do seu envolvimento no processo, mas também fomenta a responsabilidade e a autonomia na sua aprendizagem. Piaget (1999) sublinhou a importância da autodescoberta e da construção do conhecimento, e menciona que autoavaliação é uma aplicação prática desta teoria, pois permite aos alunos reconhecerem o seu progresso e ajustarem as suas estratégias de estudo. O inquérito

por questionário aplicados na última fase do projeto foi fundamental para a recolha de dados quantitativos e qualitativos sobre a eficácia das metodologias utilizadas. Procuram de uma forma simples averiguar o envolvimento, satisfação e a perceção do impacto das atividades na sua aprendizagem e se as mesmas despertaram o seu interesse pela leitura. A autoavaliação dos alunos e a aplicação do inquérito na última fase do projeto são cruciais para promover a reflexão crítica, recolher *feedback* do estudo aplicado, validar as metodologias pedagógicas e alinhar a prática educativa com as principais teorias de aprendizagem.

Ao longo de todo o processo existem registos no diário de bordo que foram fulcrais à medida que se foi desenhando a metodologia projetual, em momentos cruciais como a criação do grupo especialista, a reação dos alunos quando apresentamos o *Kahoot*, a aplicação do *storytelling* e a representação do conto no *kamishibai* (5º ano) e da performance (6º ano). Uma ferramenta essencial de registo e gestão da imprevisibilidade das opções e caminhos sugeridos pelos alunos (participante) durante todo o processo. Os gráficos obtidos para a análise dos Momento 1.1, 1.6 e 1.7 foram criados no *Google Form* e optamos pela apresentação de gráficos de Barras e gráficos de Coluna (no momento 1.1) para melhor leitura das questões de multipla escolha.

## 4.2 Análise dos dados

### 4.2.1 Momento 1.1 | Inquérito por questionário nas turmas de 5º 6º anos

Procedemos à análise gráfica sobre o inquérito por questionário às turmas de 5º e 6º anos, para contextualização dos hábitos de leitura. O formulário dos inquéritos encontra-se em anexo (ver anexo B, p.131).

#### 4.2.1.1 Momento 1.1 | Inquérito por questionário da turma de 5º ano

Gráfico 3 – Averiguar o gosto pela leitura

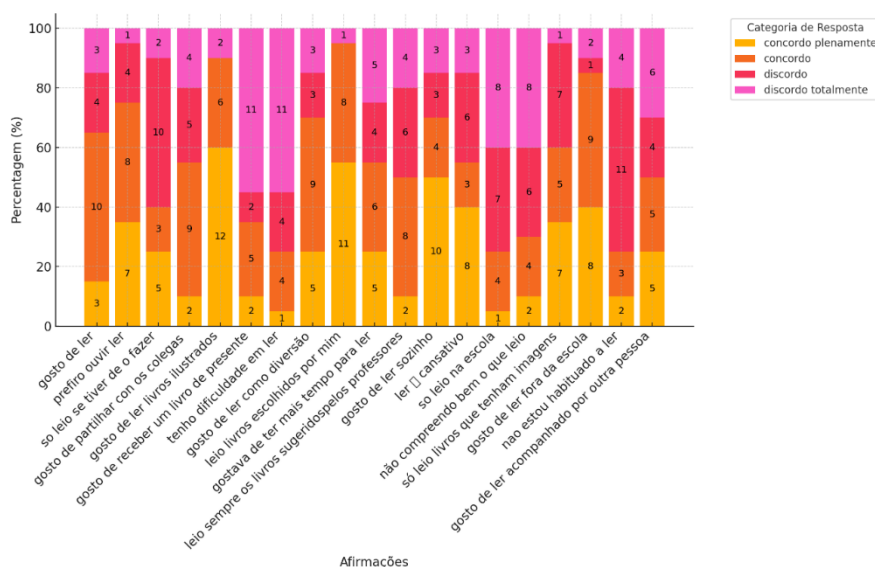


Tabela 1 – Análise do gráfico 3 | Gosto pela leitura

Afirmações	Concordo Plenamente (%)	Concordo (%)	Discordo (%)	Discordo Totalmente (%)	Observações	Inferências
Gosto de ler	15	50	20	15	A maioria dos alunos gosta de ler, com 15% concordando plenamente e 50% concordando.	Leitura é amplamente valorizada, mas há barreiras em motivação e tempo.
Prefiro ouvir ler	35	40	20	5	Preferência por ouvir ler é significativa, somando 75% para concordo plenamente e concordo.	Ferramentas adicionais, como ouvir ler, podem ajudar a motivar para a leitura.
Só leio se tiver de o fazer	25	15	50	10	Leitura obrigatória tem baixa aceitação por parte dos alunos, com 60% entre não concordo e discordo.	Leitura obrigatória necessita de abordagens mais criativas.
Gosto de partilhar com os colegas	10	45	25	20	55 % dos alunos gosta de partilhar a leitura com os colegas sendo, embora 45% discordam.	Iniciativas de leitura em grupo podem aumentar o envolvimento dos alunos para a leitura.
Gosto de ler livros ilustrados	60	30	10	0	A leitura dos livros ilustrados é preferencialmente maioritariamente, com 90% dos alunos a concordarem e só 10% a discordar.	Livros ilustrados são uma boa porta de entrada para novos leitores.
Gosto de receber um livro de presente	10	25	10	55	Receber livros como presentes não é bem aceite, com 65% dos alunos a discordar, e apenas 35 % dos alunos a concordando.	Presentear livros pode reforçar hábitos de leitura.
Tenho dificuldade em ler	5	20	20	55	A 75% dos alunos não revelam dificuldade na leitura	25 % dos leitores com dificuldades precisam de suporte específico.
Gosto de ler como diversão	25	45	15	15	Leitura como diversão tem maior aceitação pelos alunos, somando 70% a concordar e a concordar plenamente.	Leitura como diversão é uma boa incentivada para despertar hábitos de leitura.
Leio livros escolhidos por mim	55	40	0	5	Escolha pessoal é preferida, com 95% dos alunos a concordar.	Autonomia na escolha de livros é um forte motivador.
Gostaria de ter mais tempo para ler	25	30	20	25	Falta de tempo é uma barreira moderada, com 55% plenamente e concordo e 45% a discordar.	Barreiras de tempo devem ser enfrentadas para melhorar os hábitos de leitura.
Leio sempre os livros sugeridos pelos professores	10	25	30	35	Sugestões dos professores têm baixa adesão, com 65% entre discordo e discordo totalmente.	Sugestões devem ser personalizadas para aumentar a preferência por hábitos de leitura.
Gosto de ler sozinho	50	20	15	15	Ler sozinho é valorizado, com 70% plenamente e concordo. Mas 30% dos alunos ainda revelam necessidade de apoio.	Leitura individual é um hábito forte e deve ser incentivado.
Ler é cansativo	40	15	30	15	55% dos alunos não consideram a leitura cansativa, embora 45 % dos alunos o considerem.	Cansaço em leitura pode ser tratado com leituras curtas e dinâmicas.

Apenas leio na escola	5	20	35	40	Uma parte significativa dos alunos, 85% discordam da afirmação, leem exclusivamente na escola, apenas 25%.	Os alunos realizam leituras maioritariamente fora do ambiente escolar, mas uma pequena percentagem ainda deve consolidar hábitos de leitura.
Não compreendo bem o que leio	5	10	30	55	Compreensão de leitura é boa para 85% dos alunos, com apenas 15% que evidenciam essa dificuldade	Apoios alternativos (visuais e sonoros) que facilitem a compreensão pode beneficiar leitores com dificuldades.
Só leio livros que tenham imagens	35	25	35	05	Livros com imagens ainda atraem 60% dos alunos, sendo que 40% discorda dessa preferência.	Livros com imagens são eficazes para leitores com dificuldades de leitura.
Gosto de ler fora da escola	40	45	05	10	Ler fora do ambiente escolar é muito valorizado por 85% dos alunos a responder favoravelmente e 15% a discordar.	Hábitos fora da escola mostram independência na leitura.
Não estou habituado a ler	10	15	55	20	Apenas 25% os alunos não estão habituados à leitura, com 75% discordam.	Novas iniciativas para leitura podem atrair mais leitores habituais.
Gosto de ler acompanhado por outra pessoa	25	25	20	30	Leitura acompanhada ainda é apreciada por uma parte moderada dos alunos, 50%, sendo que 50% revela essa independência.	Leitura acompanhada pode ser promovida em contextos de apoio.

Gráfico 4 - Averiguar o género de leitura

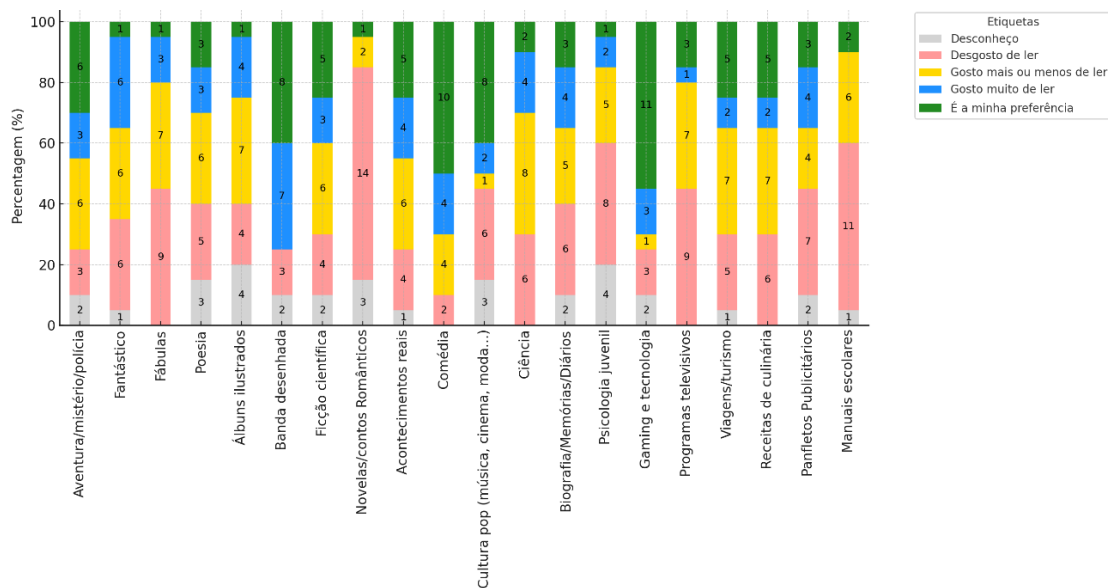


Tabela 2 – Análise do gráfico 4 | Averiguar géneros de leitura

Géneros de Leitura	Desconheço (%)	Desgosto de Ler (%)	Gosto Mais ou Menos de Ler (%)	Gosto Muito de Ler (%)	É a Minha Preferência (%)	Observações	Inferências
Aventura/Mistério/Polícia	10	15	30	15	30	Aventura/Mistério/Polícia é popular, com 75% indicando como preferência.	Estímulos em aventura e mistério devem ser promovidos.

## Projeto de Investigação | RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

<b>Fantástico</b>	05	30	30	30	05	Fantástico é amplamente apreciado, com 65% indicando como preferência.	Gêneros fantásticos continuam populares entre jovens.
<b>Fábulas</b>	0	45	35	15	05	Fábulas têm menor adesão, mas ainda 55% as indicam como preferência.	Fábulas podem ser introduzidas para atrair mais leitores.
<b>Poesia</b>	15	25	30	15	15	Poesia tem uma boa adesão por parte dos alunos, com 60% de preferência.	Poesia tem boa aceitação e deve ser incentivada.
<b>Álbuns Ilustrados</b>	20	20	35	20	05	Álbuns ilustrados atraem 60%, mostrando boa aceitação.	Álbuns ilustrados são uma ferramenta visual eficaz.
<b>Banda Desenhada</b>	10	15	0	35	40	Banda desenhada é apreciada, com 75% indicando como preferência.	BD continua a atrair jovens leitores.
<b>Ficção Científica</b>	10	20	30	15	25	Ficção científica é valorizada por 70% como preferência ou pelo menos com algum interesse.	Ficção científica é uma boa escolha para interesses diversificados.
<b>Novelas/Contos Românticos</b>	15	70	10	0	05	Novelas/Contos Românticos não têm boa recepção, com 85% não mostrando qualquer interesse.	Romances e contos não tem uma audiência estável nesta faixa etária.
<b>Acontecimentos Reais</b>	05	20	30	20	25	Acontecimentos Reais são apreciados por 75%, sendo altamente populares.	Histórias reais oferecem uma boa base para leitura reflexiva.
<b>Comédia</b>	0	10	20	20	50	Comédia é favorita para 90%, sendo uma escolha sólida.	Comédia é um gênero que atrai muitos jovens.
<b>Cultura Pop (Música, Cinema, Moda...)</b>	15	30	05	10	40	Cultura Pop é muito apreciada, com 55% indicando como preferência.	Interesse em cultura pop deve ser integrado em materiais escolares.
<b>Ciência</b>	0	30	40	20	10	Ciência é valorizada, com 70% a indicar como preferência.	Ciência como tema atrai jovens e deve ser incentivada.
<b>Biografia/Memórias/Diários</b>	10	30	25	20	15	Biografias e memórias têm boa recepção, com 60% indicando preferência.	Biografias são um gênero de leitura ideal para explorar narrativas pessoais.
<b>Psicologia Juvenil</b>	20	40	25	10	05	Psicologia juvenil é pouco apreciada, com 40% como preferência, mas 60% a não revelar interesse.	Psicologia juvenil pode ser explorada em temáticas pedagógicas.
<b>Gaming e Tecnologia</b>	10	15	05	15	55	Gaming e Tecnologia têm boa aceitação, com 75% indicando como preferência.	Tecnologia continua a ser um ponto de interesse crescente.
<b>Programas Televisivos</b>	0	45	35	05	15	Programas televisivos têm adesão moderada, com 55% como preferência.	Programas televisivos têm adesão moderada.
<b>Viagens/Turismo</b>	05	25	35	10	25	Viagens/Turismo são valorizados, com 70% indicando preferência.	Viagens podem ampliar horizontes culturais e leituras reflexivas.
<b>Receitas de Culinária</b>	0	30	35	10	25	Receitas de culinária atraem 70%, mostrando interesse equilibrado.	Receitas de culinária atraem, mas podem ter maior potencial.
<b>Panfletos Publicitários</b>	10	35	20	20	15	Panfletos publicitários têm preferência moderada, com 55%.	Panfletos publicitários são úteis para leitura funcional.
<b>Manuais Escolares</b>	05	55	30	10	0	Manuais escolares são pouco preferidos, com 60% a revelar esse interesse moderado.	Manuais escolares devem ser otimizados para maior preferência.

Gráfico 5 - Compreender como decidem ou escolhem a sua leitura preferida.

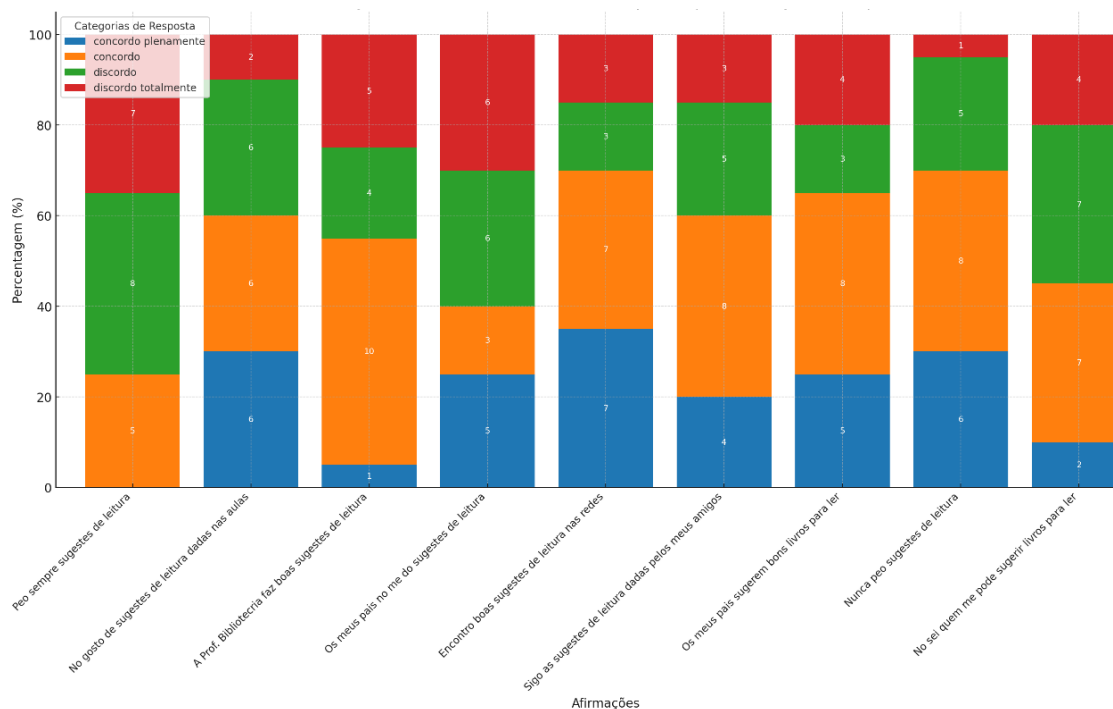


Tabela 3 – Análise do Gráfico 5 | Como escolhem a leitura

Afirmações	Concordo Plenamente (%)	Concordo (%)	Discordo (%)	Discordo Totalmente (%)	Observações	Inferências
Peço sempre sugestões de leitura	0	35	40	25	Apenas 35% dos estudantes pedem sugestões de leitura, com 65% a discordar.	O hábito de pedir sugestões deve ser incentivado para expandir interesses literários.
Não gosto de sugestões de leitura dadas nas aulas	30	30	30	10	Sugestões de leitura nas aulas têm baixa aceitação, com 60% a concordar.	Sugestões de leitura nas aulas precisam ser mais contextualizadas e atraentes.
A prof./bibliotecária faz boas sugestões de leitura	05	50	20	25	Sugestões feitas por professores ou bibliotecários são bem aceites, com 55% concordando ou concordando plenamente.	Professores e bibliotecários devem continuar a reforçar a qualidade das sugestões.
Os meus pais não me dão sugestões de leitura	25	15	30	30	Pais raramente sugerem livros para 40%, e 60% discordam totalmente disso.	Os pais devem ser mais incentivados a sugerir livros aos filhos.
Encontro boas sugestões de leitura nas redes	35	35	15	15	Sugestões encontradas nas redes são aceites por 70%, com 30% a discordar.	As redes sociais podem ser aproveitadas como fonte complementar de sugestões.
Sigo as sugestões de leitura dadas pelos meus amigos	20	40	25	15	Sugestões dos amigos são bem aceites, com 60% a segui-las.	Sugestões dos amigos refletem socialização saudável em torno da leitura.
Os meus pais sugerem bons livros para ler	25	40	15	20	Sugestões dos pais são muito valorizadas, com 65% concordando ou concordando plenamente.	A valorização das sugestões parentais deve ser reforçada com hábitos regulares.
Nunca peço sugestões de leitura	30	40	25	05	70% nunca pedem sugestões de leitura, mas 30% dos alunos ainda procuram.	A leitura independente pode ser promovida junto com orientações para boas escolhas.
Não sei quem me pode sugerir livros para ler	10	35	35	20	45% não sabem quem pode sugerir livros, indicando a necessidade de mais orientação.	Guias ou plataformas de recomendação podem ajudar estudantes a encontrar bons livros.

Gráfico 6 - Onde e como acedem aos livros que leem.

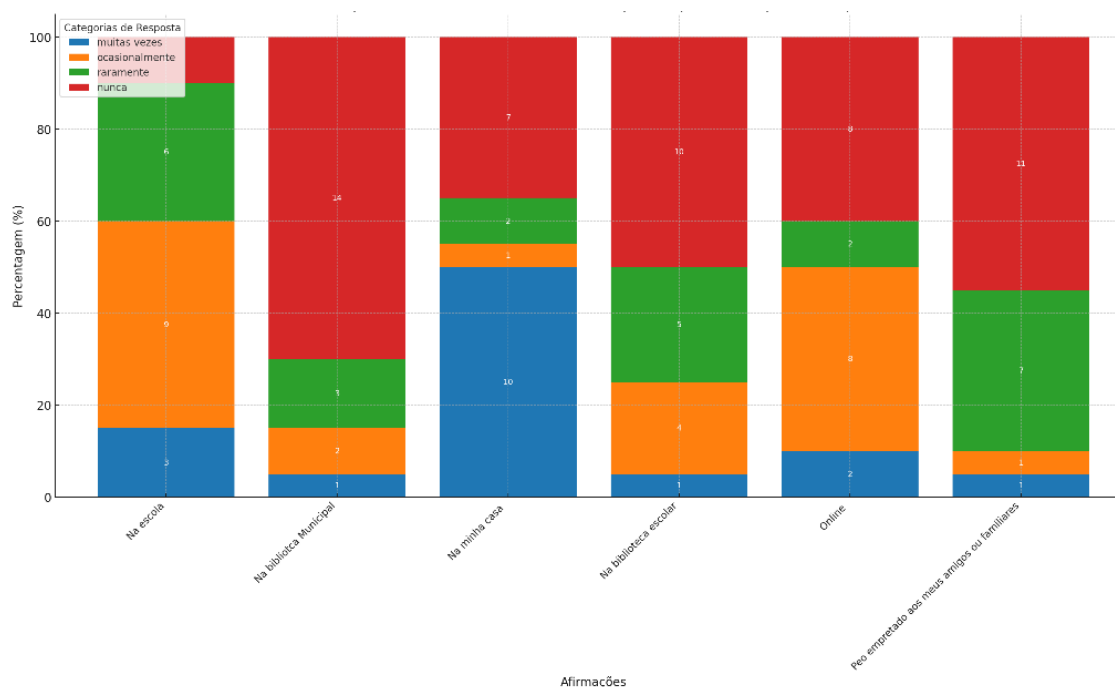


Tabela 4 – Análise do Gráfico 6 | Como acedem à leitura

Locais de Acesso	Muitas Vezes (%)	Ocasionalmente (%)	Raramente (%)	Nunca (%)	Observações	Inferências
Na escola	15	45	30	10	O acesso à leitura na escola é frequente para a maioria dos estudantes (15% muitas vezes e 45% ocasionalmente).	As escolas continuam a ser um ponto importante para acesso à leitura.
Na biblioteca municipal	05	10	15	70	As bibliotecas municipais têm baixa adesão, com 70% dos estudantes nunca acessando e apenas 5% acessando frequentemente.	As bibliotecas municipais precisam de maior incentivo para atrair estudantes.
Na minha casa	50	05	10	35	A casa é o local mais frequente de leitura, com 50% dos estudantes lendo muitas vezes.	O ambiente familiar é crucial para o hábito de leitura, sendo o principal local de acesso.
Na biblioteca escolar	05	20	25	50	A biblioteca escolar tem adesão baixa, com 5% muitas vezes e 20% ocasionalmente.	As bibliotecas escolares devem explorar estratégias para aumentar a adesão.
Online	10	40	10	40	O acesso online é moderado, com 40% ocasionalmente e 10% muitas vezes.	O acesso online deve ser incentivado como alternativa moderna e acessível.
Pelo empréstado aos meus amigos ou familiares	05	05	35	55	Livros emprestados por amigos ou familiares têm baixa frequência de uso, com 55% nunca acedendo a esse uso e apenas 35% muitas vezes.	Emprestar livros pode ser uma prática a estimular entre familiares e amigos.

Gráfico 7 - Averiguar a regularidade da leitura (não considerando os manuais escolares)

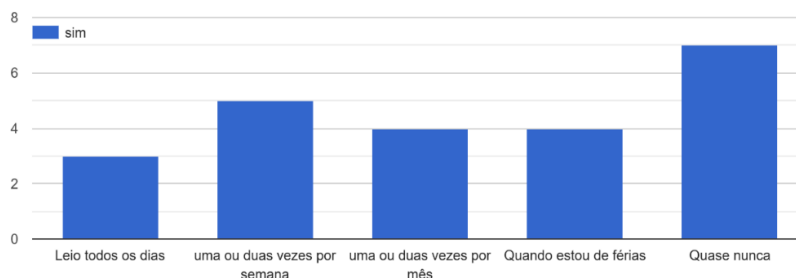


Tabela 5 – Análise do gráfico 7 | Regularidade na leitura

<b>Frequência de Leitura</b>	<b>Observação</b>	<b>Inferência</b>
<b>Leio todos os dias</b>	Só 15 % (3) dos alunos leem diariamente.	A leitura diária é pouco praticada entre os alunos do 5º ano, indicando que a leitura ainda não é um hábito consistente.
<b>Uma ou duas vezes por semana</b>	Apenas 25% (5) dos alunos indicam esta frequência.	Ler semanalmente é uma prática comum baixa, sugerindo que alguns alunos têm uma regularidade, mas não um hábito diário.
<b>Uma ou duas vezes por mês</b>	Apenas 20 % (4) dos discentes têm esta frequência no que diz respeito à leitura semanal.	A leitura mensal é menos comum, mostrando que a maioria dos alunos lê com uma frequência maior que mensal.
<b>Quando estou de férias</b>	Apenas 20 % (4) dos alunos usam e leitura como entretenimento no período de Férias.	Um grupo de alunos associa a leitura a momentos de lazer durante as férias, caracterizando uma prática sazonal.
<b>Quase nunca</b>	35% (7) dos alunos é a resposta mais frequente.	A maioria dos alunos do 5º ano lê raramente, sugerindo falta de interesse ou incentivo para a leitura regular.

Gráfico 8 – Averiguar o tempo que levam para ler um livro.

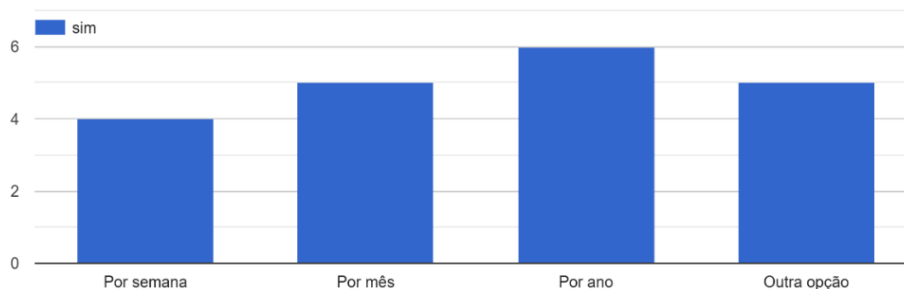


Tabela 6 – Análise do gráfico 8 | Frequência na leitura

<b>Frequência</b>	<b>Observação</b>	<b>Inferências</b>
<b>Por semana</b>	20 % (4) dos alunos leem um livro por semana.	Ler semanalmente não é uma prática comum, mas há um grupo significativo de alunos que mantém essa regularidade.
<b>Por mês</b>	25% (5) dos alunos fazem uma leitura mensal.	Ler mensalmente parece ser mais comum, sugerindo uma frequência regular, embora não intensiva.
<b>Por ano</b>	30% (6) dos alunos leem um livro por ano e é a parcela com a frequência mais significativa.	A leitura anual é mais comum entre os alunos do 5º ano, indicando que muitos leem livros com baixa frequência.
<b>Outra opção</b>	25% (5) dos alunos escolheu "outra opção", possivelmente indicando variabilidade na frequência de leitura.	Há diversidade nos hábitos de leitura, com alguns alunos lendo de acordo com interesses ou contextos específicos.

Gráfico 9 – Averiguar preferência da leitura quanto ao suporte, em papel e digital (não considerando os livros escolares)

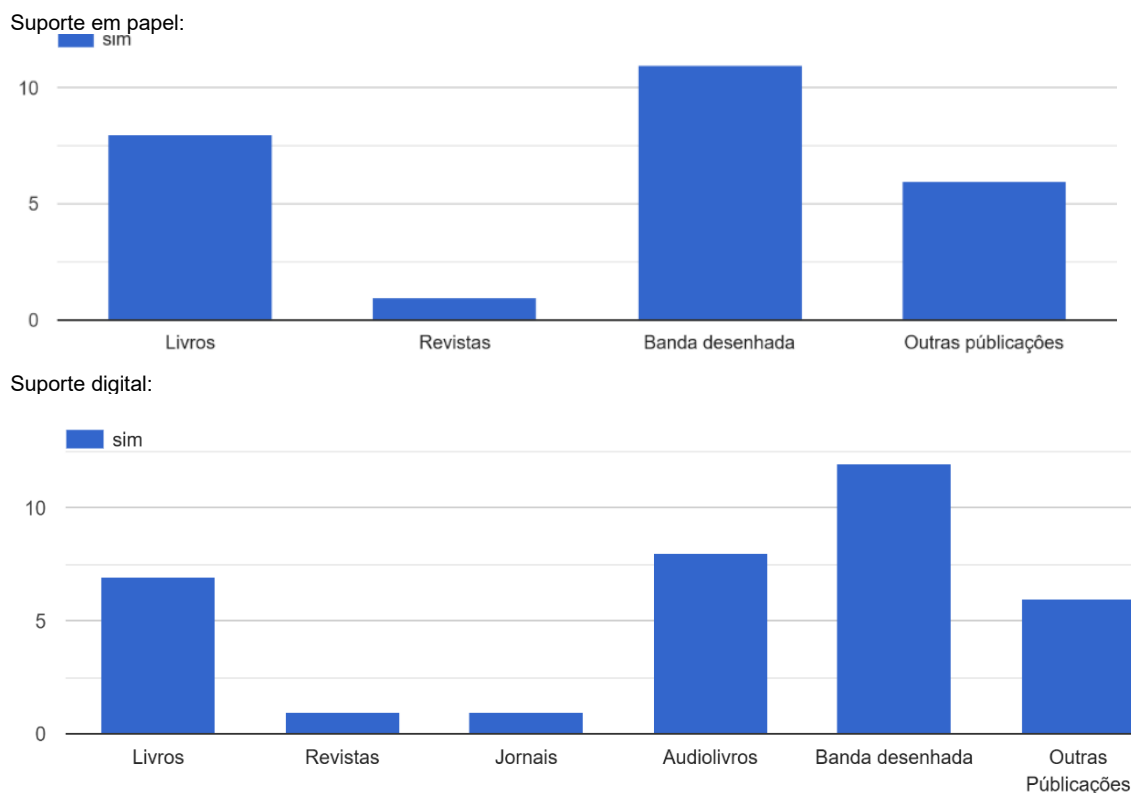
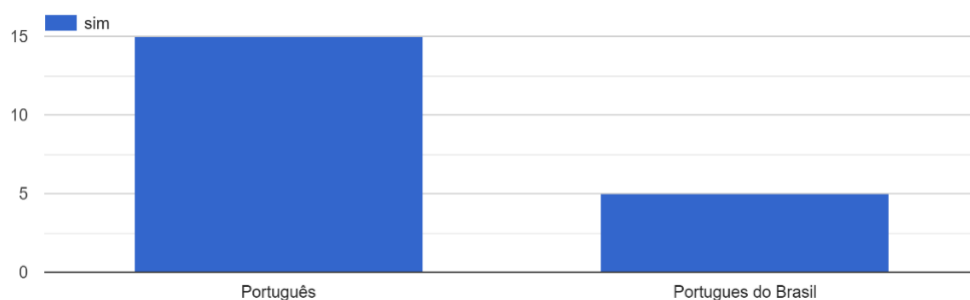


Tabela 7 – Análise dos gráficos | Preferência da leitura quanto ao suporte

Tipo Material	Suporte de Papel (Frequência)	Suporte Digital (Frequência)	Inferências
<b>Livros</b>	40% (8) da totalidade dos alunos prefere ler um livro em suporte de papel.	35% (7) dos alunos gostam de ler livros em formato digital.	Os livros são lidos em ambas as plataformas, com uma preferência ligeiramente maior no digital.
<b>Revistas</b>	Apenas 5% (1) dos alunos opta por ler revistas neste formato.	Frequência muito baixa ou quase inexistente, apenas 5% (1) opta por ler este género em suporte no digital.	As revistas são pouco lidas, independente do suporte.
<b>Banda Desenhada</b>	55% (11) dos alunos gosta de ler BD no suporte de papel.	60% (12) dos alunos opta por ler BD em suporte digital.	A banda desenhada é um formato popular entre os alunos, com preferência tanto em papel quanto digital.
<b>Audiolivros</b>		40% (8) dos alunos demonstra um interesse moderada pelos audiolivros.	O audiolivro é um formato com acesso digitalmente, sendo relativamente popular.
<b>Jornais</b>		Frequência muito baixa ou quase inexistente, 5 % (1) dos alunos, opta por este tipo de leitura no digital.	Jornais são praticamente inexistentes na prática de leitura dos alunos.
<b>Outras publicações</b>	30 % (6) dos alunos escolheu esta opção para o suporte de papel.	30% (6) dos alunos realiza uma leitura diversificada no digital.	Outras publicações são lidas em ambos os suportes, com leve preferência pelo digital.

Gráfico 10 - Averiguar qual é a língua materna e as suas preferências quanto à leitura.

Língua materna:



Língua preferida para leitura:

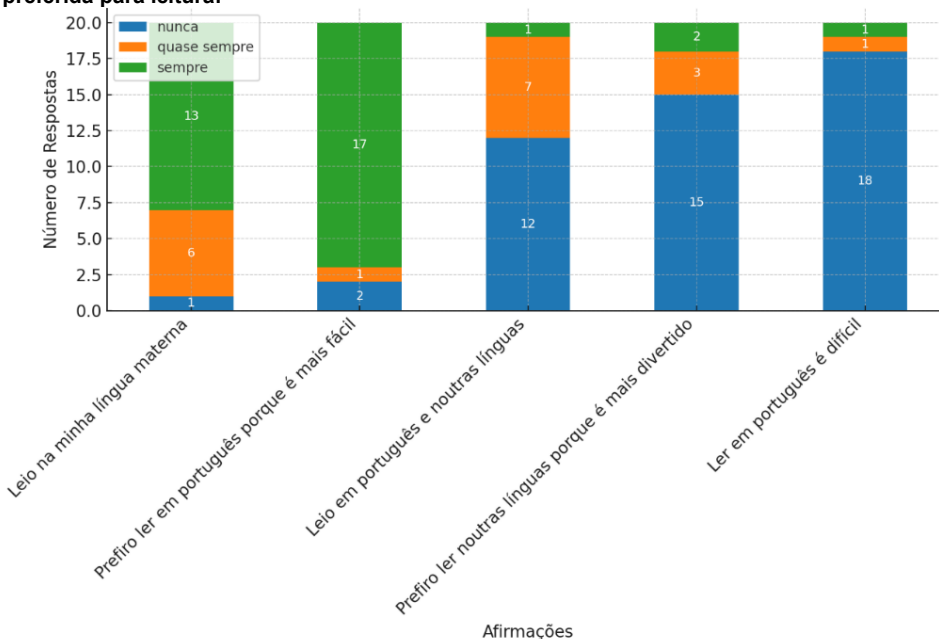
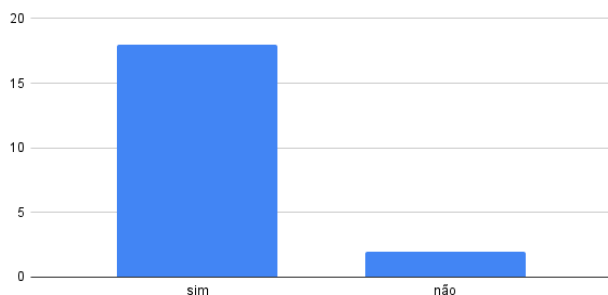


Tabela 8 – Análise do gráfico 10 | Língua materna e preferência para leitura

Afirmações	Sempre (%)	Quase Sempre (%)	Nunca (%)	Observações	Aferências
Língua materna				100% dos alunos têm o Português como língua materna. 75 % dos alunos são portugueses (PT) 25 % são de origem brasileira (BR).	A turma é constituída por alunos maioritariamente portugueses, embora se verifique que um número significativo vêm de países de expressão portuguesa (Brasil).
Leio na minha língua materna	65	30	5	65% dos estudantes sempre leem na sua língua materna, com 5% nunca o fazendo.	Ler na língua materna é o padrão, e deve continuar a ser incentivado.
Prefiro ler em português porque é mais fácil	85	05	10	A maioria prefere ler em português pela facilidade, com 85% respondendo sempre.	Facilidade em português mostra um domínio positivo, mas ainda deve ser mais explorado.
Leio em português e noutras línguas	5	5	60	Apenas 5% leem regularmente em português e simultaneamente noutras línguas, enquanto 60% nunca o fazem.	A leitura em várias línguas deve ser incentivada para ampliar competências linguísticas.
Prefiro ler noutras línguas porque é mais divertido	10	15	75	Leitura em outras línguas por diversão é baixa, com 75% nunca considerando essa opção.	Leitura noutras línguas pode ser promovida com temas de maior interesse.
Ler em português é difícil	5	5	90	A leitura em português não é vista como difícil por 90% dos estudantes.	A percepção de dificuldade na leitura em português é mínima, um ponto positivo.

Gráfico 11 – Averiguar o acesso ao computador ou telemóvel

Acesso ao computador ou telemóvel:



**Quantidade:**

90% possuem computador ou telemóvel  
10% não têm acesso ao computador ou telemóvel

Como usam o computador ou telemóvel:

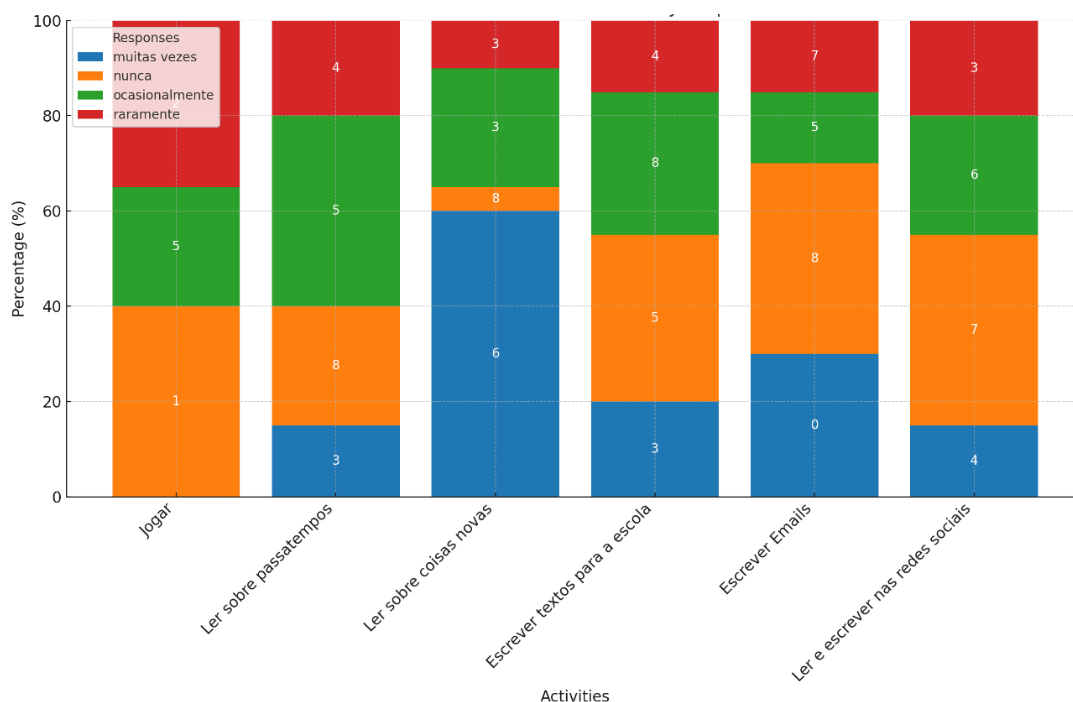


Tabela 9 – Análise do Gráfico 11 | Acesso à leitura

Atividades	Muitas Vezes (%)	Ocasionalmente (%)	Raramente (%)	Nunca (%)	Observações	Inferências
<i>Tenho computador e /ou telemóvel</i>					90% dos alunos possuem um computador ou telemóvel, com uma minoria de 10% que afirmaram não terem acesso.	Revela um bom nível de acesso a recursos tecnológicos, o que pode facilitar o desenvolvimento de competências digitais e de leitura.
<i>Jogar</i>	60	25	10	05	Jogar aparece como atividade mais frequente, com 60% a realizar muitas vezes e 25% ocasionalmente.	Jogos são uma atividade central no uso do computador e podem ser integrados em atividades educativas.
<i>Ler sobre passatempos</i>	15	25	20	40	Ler sobre passatempos é menos popular, com 15% muitas vezes e 40% a nunca.	Passatempos podem ser promovidos para aumentar o interesse na leitura digital.

Ler sobre coisas novas	30	15	15	40	Ler sobre coisas novas é pouco frequente, com 55% optar por raramente ou nunca.	Explorar coisas novas tem pouca aceitação e pode ser mais bem aproveitado para conteúdos educacionais.
Escrever textos para a escola	15	40	20	25	Escrever textos para a escola é moderado, com 15% muitas vezes e 40% ocasionalmente.	Escrever para a escola no computador deve ser incentivado para aumentar a frequência.
Escrever emails	0	25	35	40	Escrever emails é pouco comum, com 40% nunca a fazê-lo.	Escrever emails reflete baixa utilidade percebida e pode ser mais explorado em contextos funcionais.
Ler e escrever nas redes sociais	20	30	15	35	Ler e escrever nas redes sociais é moderado, com 20% muitas vezes e 35% nunca.	Redes sociais são moderadamente utilizadas e podem ser integradas em atividades educativas controladas.

4.2.1.2 Momento 1.1 | Inquérito por questionário da turma de 6º ano

Gráfico 12 - Averiguar o gosto pela leitura | 6ºano

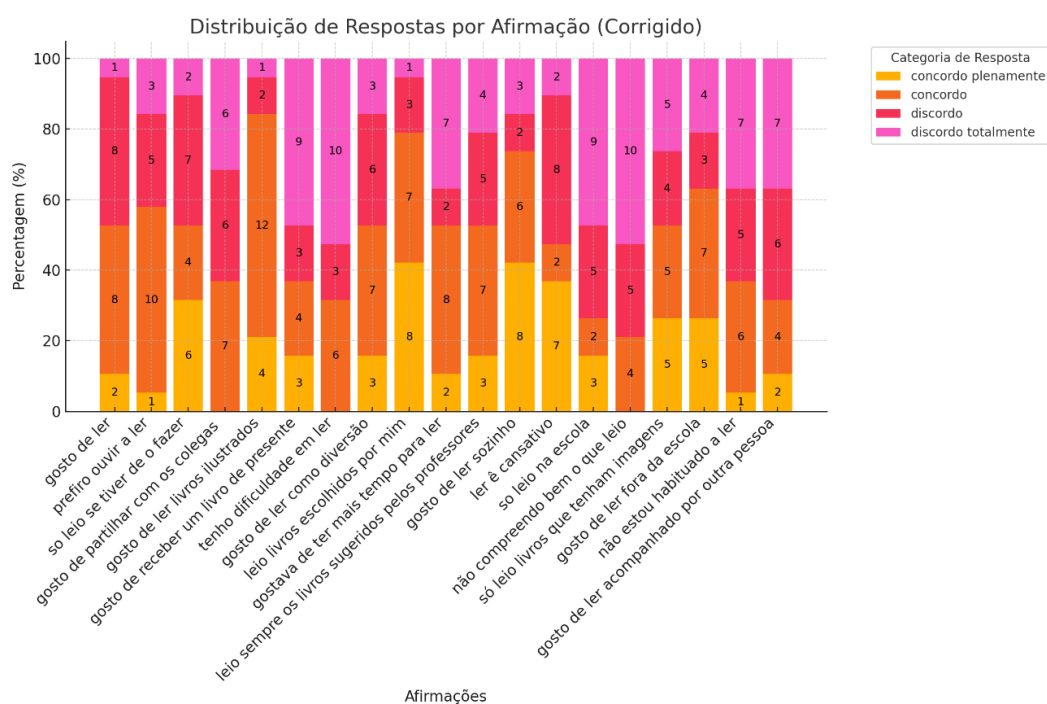


Tabela 10 – Análise do gráfico 4 | Gosto pela leitura

Afirmações	Concordo Plenamente (%)	Concordo (%)	Discordo (%)	Discordo Totalmente (%)	Observações	Inferências
Gosto de ler	10	42	42	06	52% dos alunos gosta de ler, mas há 48% que discordam ou discordam totalmente.	Leitura é moderadamente valorizada, deve ser mais incentivada.
Prefiro ouvir ler	06	53	26	15	Preferência por ouvir ler alta com 59% a concordar e com 41% a discordar.	Ferramentas adicionais como ouvir podem melhorar hábitos de leitura.
Só leio se tiver de o fazer	32	21	36	11	Leitura por obrigação ainda é um método mais usado na leitura com 53% dos alunos a fazê-lo, sendo que 47% optou por discordar.	Leitura obrigatória ainda funciona, mas é necessário abordagens criativas para adesão natural.

## Projeto de Investigação | RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

<i>Gosto de partilhar com os colegas</i>	0	36	32	32	Os alunos revelam pouco interesse em partilhar a leitura, com 64% a discordar.	Na leitura em grupo, os alunos revelam pouco interesse, o que pode ser trabalhada no ambiente de sala de aula.
<i>Gosto de ler livros ilustrados</i>	21	62	11	06	Leitura de livros ilustrados é mais popular, com 83% entre concordo plenamente e concordo.	Livros ilustrados podem ser uma porta de entrada para novos leitores.
<i>Gosto de receber um livro de presente</i>	16	21	16	47	Receber livros como presente é pouco valorizado com 63% dos estudantes a discordar.	Encontrar outras ferramentas, como livros em formato digital, pode reforçar hábitos de leitura.
<i>Tenho dificuldade em ler</i>	0	32	16	52	Dificuldade de leitura é maioritariamente rejeitada por 68%.	Apoio adicional pode ser destinado a quem enfrenta dificuldades.
<i>Leio livros como diversão</i>	16	37	31	16	Leitura como diversão é a mais valorizada por 53% dos estudantes.	Leitura por diversão deve ser incentivada para aumentar adesão.
<i>Leio livros escolhidos por mim</i>	42	36	16	06	78% dos alunos opta por escolher os seus livros.	Autonomia vai de encontro ao despertar de hábitos de leitura, pois os alunos procuram ler segundo os seus interesses.
<i>Gostava de ter mais tempo para ler</i>	12	41	12	35	Falta de tempo para ler preocupa 53% dos estudantes.	Barreiras de tempo precisam ser enfrentadas para melhor hábito.
<i>Gosto de ler sozinho</i>	16	35	28	21	Ler sozinho é preferido por 51%, mas 49% discordam totalmente.	Leitura individual deve ser incentivada como prática saudável.
<i>Leio sempre os livros sugeridos pelos professores</i>	41	31	12	16	Sugestões dos professores têm adesão de 72% concordando e apenas 28% a discordar.	Sugestões devem ser personalizadas para aumentar a relevância.
<i>Ler é cansativo</i>	35	12	41	12	Ler é considerado cansativo por 47%, mas rejeitado por 53%.	Leitura cansativa pode ser aliviada com materiais dinâmicos.
<i>Só leio na escola</i>	16	12	28	44	Poucos leem exclusivamente na escola com 28% a concordar e 78% a discordar.	Leitura fora da escola reflete hábitos independentes e saudáveis.
<i>Não compreendo bem o que leio</i>	0	22	28	50	Compreensão de leitura é considerada boa por 78% dos estudantes.	Programas de apoio devem melhorar compreensão de leitura.
<i>Só leio livros que tenham imagens</i>	28	28	16	28	Livros com imagens ainda são preferência maioritária, com 56% a concordar.	Livros com imagens são eficazes para atrair novos leitores.
<i>Gosto de ler fora da escola</i>	28	35	16	21	Leitura fora da escola é valorizada por 63%.	Leitura fora da escola reflete autonomia.
<i>Não estou habituado a ler</i>	06	31	28	35	Maioria está habituada a ler, 63%, sendo que 37% rejeita esta afirmação.	Hábitos de leitura ainda devem ser reforçados para mais leitores frequentes.
<i>Gosto de ler acompanhado por outra pessoa</i>	12	21	32	35	Leitura acompanhada é menos preferida, com 67% discordando totalmente.	Leitura acompanhada pode ser promovida em contextos de apoio.

Gráfico 13 - Averiguar o género de leitura

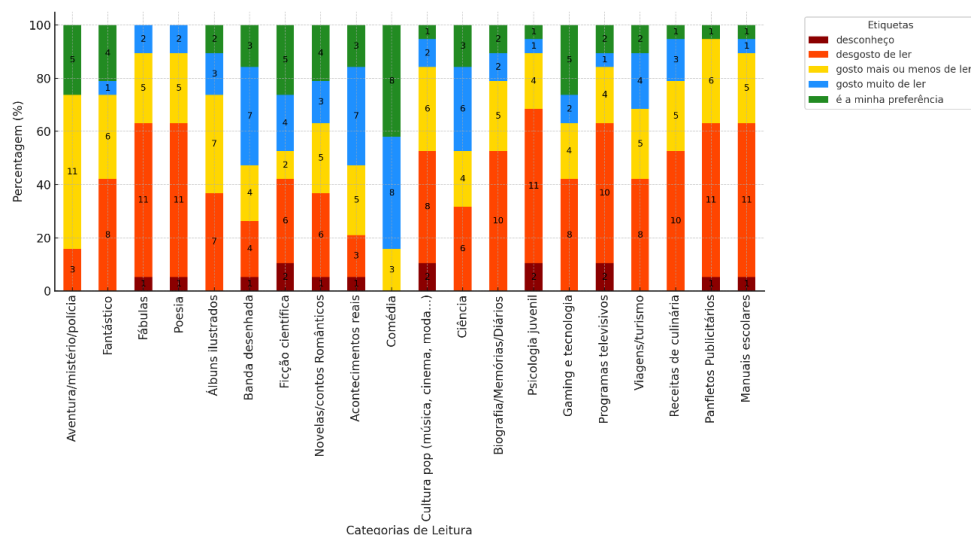


Tabela 11 – Análise do gráfico 4 | Género de leitura

Géneros de Leitura	Desconheço (%)	Desgosto de Ler (%)	Gosto Mais ou Menos de Ler (%)	Gosto Muito de Ler (%)	É a Minha Preferência (%)	Observações	Inferências
<i>Aventura/Mistério/Polícia</i>	0	16	57	0	27	Aventura/Mistério/Polícia é preferido por 84% dos estudantes.	Estímulos em aventura e mistério devem ser promovidos.
<i>Fantástico</i>	0	41	32	06	21	Fantástico é muito apreciado, com 59% indicando como preferência.	Géneros fantásticos continuam populares entre jovens.
<i>Fábulas</i>	06	56	26	12	0	Fábulas são pouco aceites por 62% dos alunos que escolheu esta preferência.	Fábulas devem ser mais divulgadas para atrair mais leitores.
<i>Poesia</i>	06	56	26	12	0	Poesia é muito desvalorizada, 62% dos estudantes.	Poesia deve ser incentivada para aumentar o envolvimento.
<i>Álbuns Ilustrados</i>	0	36	36	16	12	Álbuns ilustrados são populares, com 64% como preferência.	Álbuns ilustrados são eficazes como ferramenta visual.
<i>Banda Desenhada</i>	06	21	21	36	16	Banda desenhada continua a ser popular, com 73% indicando-a como preferencial.	BD continua a atrair jovens leitores.
<i>Ficção Científica</i>	12	32	12	28	16	Ficção científica é apreciada por 56% como preferência.	Ficção científica é uma escolha versátil para interesse diversificado.
<i>Novelas/Contos Românticos</i>	06	31	27	16	20	Novelas/Contos Românticos têm boa receção, com 63% indicando essa preferência.	Romances e contos têm uma audiência estável.
<i>Acontecimentos Reais</i>	06	16	28	34	16	Acontecimentos Reais são altamente preferidos por 78%.	Histórias reais são altamente valorizadas e reflexivas.
<i>Comédia</i>	0	0	16	42	42	Comédia é apreciada por todos os alunos de um modo geral.	Comédia continua a ser um género mais atractivo para jovens.

## Projeto de Investigação | RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

<i>Cultura Pop (Música, Cinema, Moda...)</i>	12	40	30	12	06	Cultura Pop não é muito popular, com 48% como preferência.	Interesse em cultura pop deve ser integrado em materiais escolares.
<i>Ciência</i>	0	32	20	32	16	Ciência é uma escolha valorizada, com 68% indicando como preferencial.	Ciência atrai jovens, mas pode ser mais incentivada.
<i>Biografia/Memórias/Diários</i>	0	50	26	12	12	Biografias e memórias não são muito populares, com 50% indicando preferencial.	Biografias ajudam a explorar narrativas pessoais e devem ser promovidas.
<i>Psicologia Juvenil</i>	12	55	21	06	06	Psicologia juvenil é muito desvalorizada, com 67% de preferência neste indicador.	Psicologia juvenil deve ser trabalhada como tema pedagógico.
<i>Gaming e Tecnologia</i>	0	42	21	12	25	Gaming e Tecnologia são aceites por 68% dos alunos, no geral.	Tecnologia é um ponto de interesse crescente entre jovens.
<i>Programas Televisivos</i>	12	50	20	06	12	Programas televisivos têm pouca aceitação, com 62% a discordar, e apenas 12% a revelar a sua preferência.	A leitura sobre programas televisivos têm pouca adesão por esta faixa etária.
<i>Viagens/Turismo</i>	0	41	26	21	12	Viagens/Turismo são moderadamente apreciados, com 59% como preferência.	Viagens podem ampliar horizontes culturais e reflexivos.
<i>Receitas de Culinária</i>	0	52	26	16	06	Receitas de Culinária não atraem 52%, mostrando aceitação por apenas 48% dos alunos.	Receitas de culinária podem ser usadas para envolver estudantes em práticas funcionais.
<i>Panfletos Publicitários</i>	06	56	32	0	06	Panfletos Publicitários não têm preferência, com 62% a escolher este indicador.	Panfletos são úteis para práticas de leitura funcional e breve.
<i>Manuais Escolares</i>	06	56	26	06	06	Manuais Escolares são desvalorizados por 62% dos estudantes.	Manuais escolares podem ser otimizados para maior aceitação.

Gráfico 14 – Compreender como decidem ou escolhem a leitura preferida.

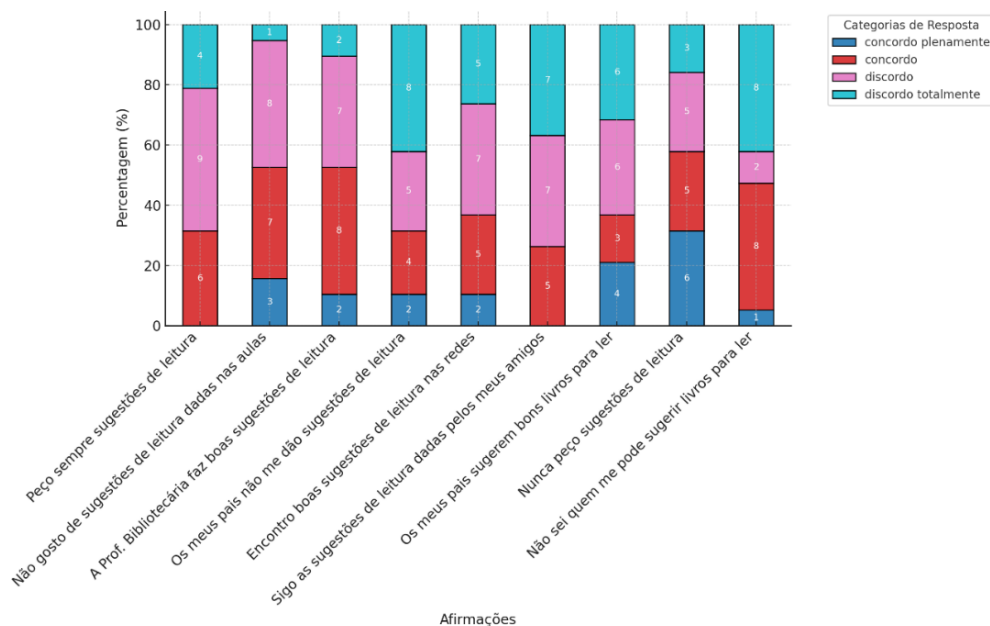


Tabela 12 – Análise do Gráfico 14 | Opções da leitura preferida

Afirmações	Concordo Plenamente (%)	Concordo (%)	Discordo (%)	Discordo Totalmente (%)	Observações	Inferências
<i>Peço sempre sugestões de leitura</i>	0	32	47	21	Apenas 32% dos estudantes pedem sempre sugestões de leitura, mas 68% discordam.	O hábito de pedir sugestões deve ser incentivado para expandir interesses literários.
<i>Não gosto de sugestões de leitura dadas nas aulas</i>	16	36	42	06	Sugestões de leitura nas aulas têm aceitação moderada, com 52% a concordar.	Sugestões de leitura nas aulas precisam ser mais contextualizadas e atraentes.
<i>A prof./bibliotecária faz boas sugestões de leitura</i>	12	42	34	12	Sugestões feitas por professores ou bibliotecários são bem aceites, 54%, embora 46% discorde desata afirmação.	Professores e bibliotecários devem continuar a reforçar a qualidade das sugestões.
<i>Os meus pais não me dão sugestões de leitura</i>	12	20	26	42	Apenas 32% dos alunos concordou com esta afirmação.	As sugestões dos pais ainda são valorizadas pelos alunos.
<i>Encontro boas sugestões de leitura nas redes</i>	12	26	36	26	Sugestões encontradas nas redes são aceites por 38%, mas 62% discordam totalmente.	As redes sociais devem ser mais aproveitadas como fonte complementar de sugestões.
<i>Sigo as sugestões de leitura dadas pelos meus amigos</i>	0	28	36	36	Sugestões dos amigos são pouco aceites, com 64% a não as seguir.	Sugestões dos amigos refletem socialização pouco saudável em torno da leitura.
<i>Os meus pais sugerem bons livros para ler</i>	20	16	32	32	Sugestões dos pais são pouco valorizadas, com 32% a discordar e 32% a discordar totalmente.	A valorização das sugestões parentais deve ser reforçada com hábitos regulares.
<i>Nunca peço sugestões de leitura</i>	32	26	26	16	Para 58% dos alunos nunca pedem sugestões de leitura, mas 42% ainda procuram.	A leitura independente pode ser promovida junto com orientações para boas escolhas.
<i>Não sei quem me pode sugerir livros para ler</i>	06	41	12	41	47% não sabem quem pode sugerir livros, indicando a necessidade de mais orientação.	Guias ou plataformas de recomendação podem ajudar estudantes a encontrar bons livros.

Gráfico 15 – Lugar de acesso aos livros

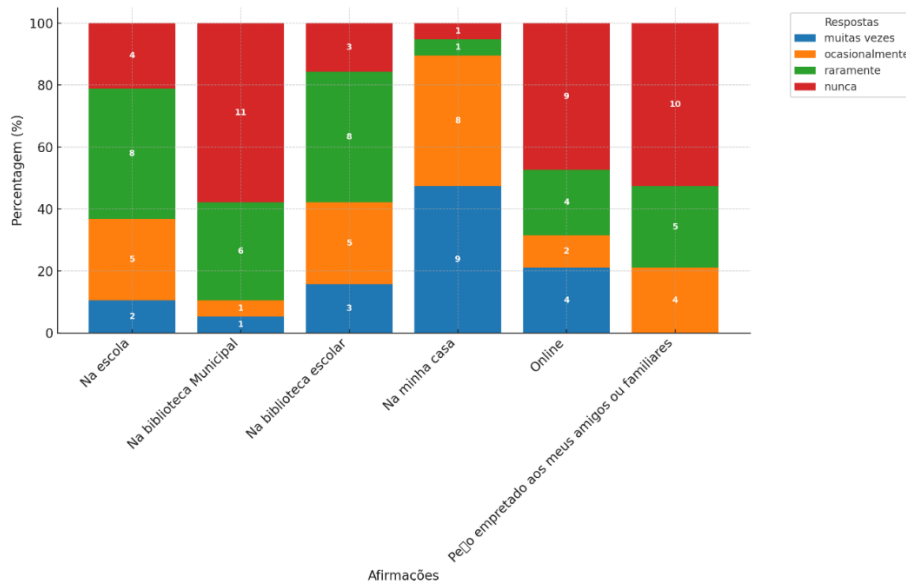


Tabela 13 – Análise do Gráfico 15 | Lugares de acesso à leitura

Locais de Acesso	Muitas Vezes (%)	Ocasionalmente (%)	Raramente (%)	Nunca (%)	Observações	Inferências
Na escola	12	26	42	20	Na escola, o acesso à leitura é pouco frequente, com 38% a escolher esta preferência.	As escolas continuam a ser locais importantes para acesso à leitura, embora os alunos se sintam desmotivados.
Na biblioteca municipal	06	06	32	56	Na biblioteca municipal não é usada por 88% dos estudantes, apenas 12% o fazem com alguma frequência.	As bibliotecas municipais precisam de mais estratégias para atrair estudantes.
Na biblioteca escolar	16	26	42	16	Na biblioteca escolar apenas 42% acessam muitas vezes e ocasionalmente, indicando adesão baixa.	As bibliotecas escolares devem ser incentivadas a manter e aumentar o uso.
Na minha casa	47	41	06	06	Em casa, o acesso à leitura é o mais frequente, com 47% muitas vezes e 41% ocasionalmente.	O ambiente familiar destaca-se como o principal ponto de leitura.
Online	21	12	21	46	O acesso online é limitado, com 21% muitas vezes e 46% nunca acessando.	O acesso online precisa de maior promoção para ser uma alternativa viável.
Pelo empréstado aos meus amigos ou familiares	0	22	26	52	Livros emprestados por amigos ou familiares têm baixa adesão, com 52% nunca acedendo e apenas 22% ocasionalmente.	Emprestar livros entre amigos e familiares pode ser mais promovido para ampliar hábitos de leitura.

Gráfico 16 – Averiguar a regularidade da leitura (não considerando os manuais escolares)

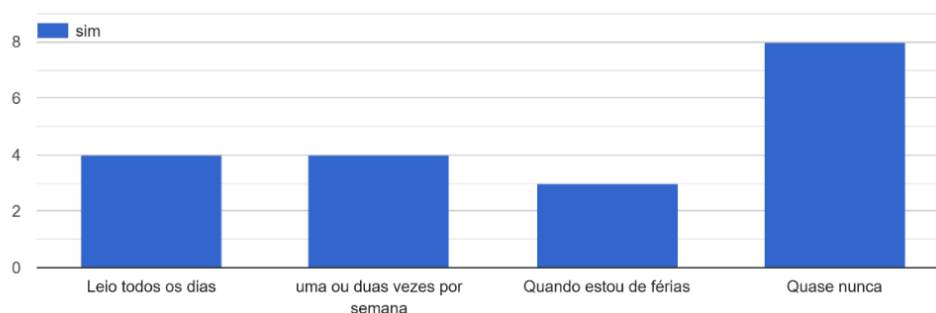


Tabela 14 - Análise do Gráfico 16 | Regularidade na leitura

Frequência de Leitura	Observação	Inferências
Leio todos os dias	Só 22 % (4) dos alunos leem diariamente.	A leitura diária é pouco praticada entre os alunos do 6º ano, indicando que a leitura ainda não é um hábito consistente.
Uma ou duas vezes por semana	Só 22% (4) dos alunos indicam esta frequência semanal.	Ler semanalmente é uma prática pouco comum, sugerindo que alguns alunos têm uma regularidade, mas não um hábito semanal.
Uma ou duas vezes por mês	Apenas 16 % (3) dos discentes têm esta frequência mensal.	A leitura mensal é menos comum, mostrando uma baixa regularidade.
Quando estou de férias	Apenas 16 % (3) dos alunos usam e leitura como entretenimento no período de férias.	Um grupo de alunos associa a leitura a momentos de lazer durante as férias, caracterizando uma prática sazonal.
Quase nunca	42% (8) dos alunos revelam ter hábitos de leitura.	A maioria dos alunos do 6º ano têm hábitos de leitura regular.

Gráfico 17 – Averiguar o tempo de leitura

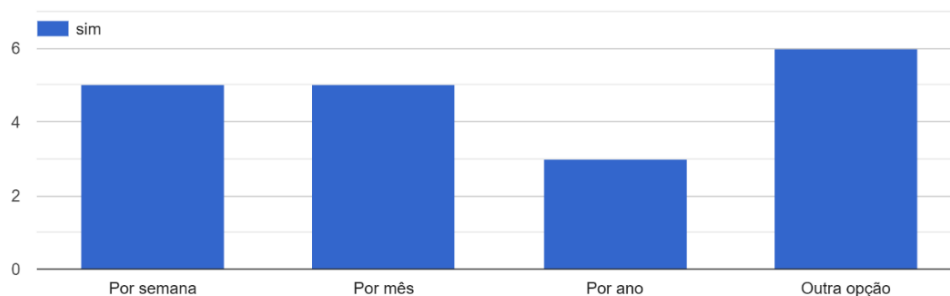
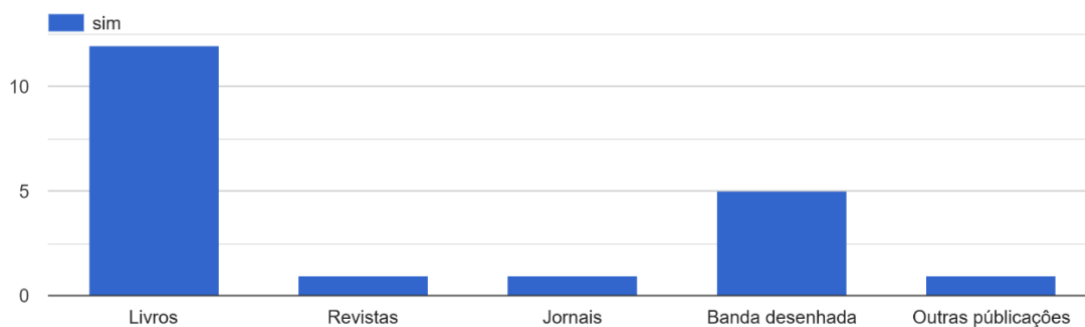


Tabela 15 – Análise do gráfico 17 | Tempo de leitura

<b>Frequência de Leitura</b>	<b>Observação</b>	<b>Inferências</b>
<b>Por semana</b>	28% (5) dos alunos leem pelo menos um livro por semana.	Ler semanalmente não é uma prática comum, mas há um grupo significativo de alunos que mantém essa regularidade.
<b>Por mês</b>	28% (5) dos alunos fazem uma leitura mensal.	Ler mensalmente também não é uma opção comum, sugerindo uma frequência regular, embora não intensiva.
<b>Por ano</b>	16% (3) dos alunos leem um livro anualmente.	A leitura anual é a menos comum entre os alunos do 6º ano, indicando que muitos leem livros com maior frequência.
<b>Outra opção</b>	32% (6) dos alunos escolheu "outra opção", possivelmente indicando variabilidade na frequência de leitura.	Há diversidade nos hábitos de leitura, com alguns alunos lendo de acordo com interesses ou contextos específicos.

Gráfico 18 – Averiguar a preferência da leitura quanto ao suporte, em papel e digital (não considerando os livros escolares)

Em suporte de papel:



Em suporte digital:

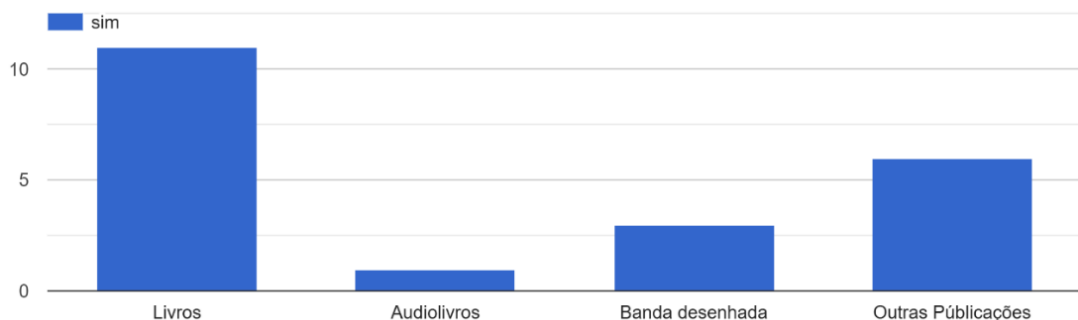
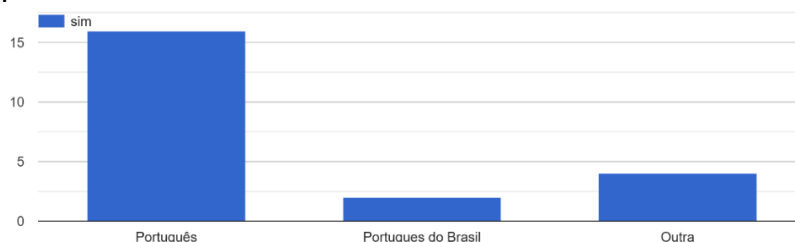


Tabela 16 – Análise do Gráfico 18 | Leitura quanto ao suporte

Tipo Material	Suporte de Papel (%)	Suporte Digital (%)	Inferências
Livros	64% (12) da totalidade dos alunos prefere ler um livro em suporte de papel.	58% (11) dos alunos gostam de ler livros em formato digital.	Os livros são lidos em ambas as plataformas, com preferência maior no formato em papel.
Revistas	Apenas 5% (1) dos alunos opta por ler revistas neste formato.		As revistas são pouco lidas pelos alunos, o que revela ainda não ser um género de leitura apreciado nesta faixa etária.
Banda desenhada	28% (5) dos alunos gosta de ler BD no suporte de papel.	16% (3) dos alunos opta por ler BD em suporte digital.	A BD é um formato bem aceite entre os alunos, com preferência pelo suporte em papel.
Audiolivros		Apenas 5% (1) dos alunos demonstra um interesse por audiolivros.	O audiolivro é pouco popular ainda neste grupo de estudo, devendo ser mais divulgado.
Jornais	Apenas 5% (1) dos alunos se interessa por este formato de papel.		Jornais já são praticamente inexistentes na prática de leitura dos alunos.
Outras publicações	5 % (1) dos alunos escolheu esta opção para o suporte de papel.	32% (6) dos alunos realiza uma leitura diversificada no digital.	Outras publicações são lidas em ambos os suportes, com leve preferência pelo digital.

Gráfico 19 – Averiguar qual é a língua materna e as suas preferência linguística quanto à leitura

Língua Materna:



Preferência linguística quanto à leitura:

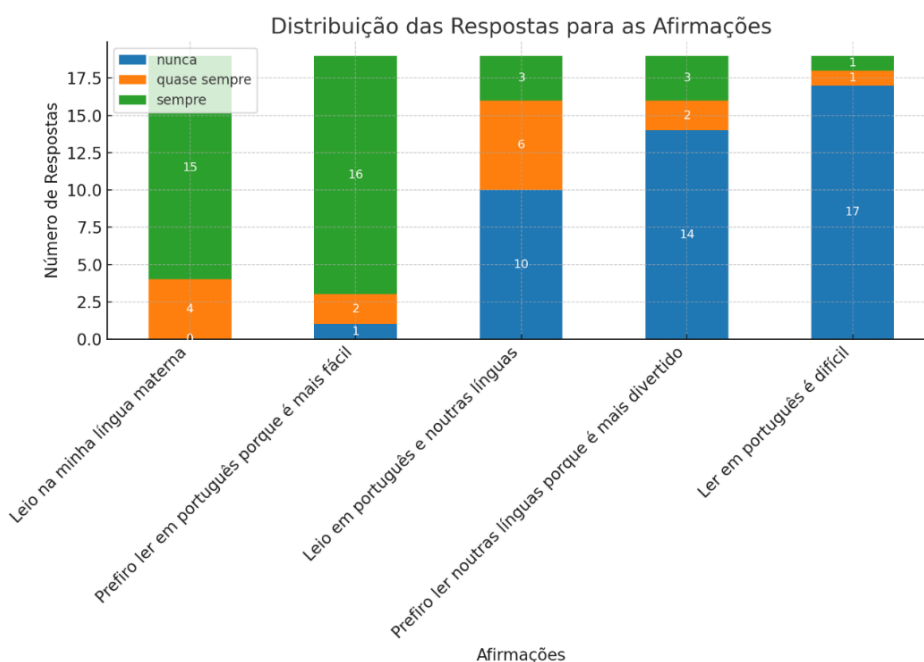
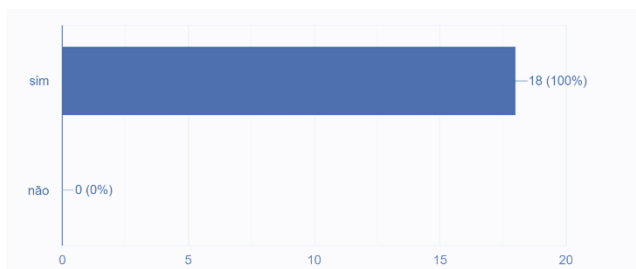


Tabela 17 – Análise do Gráfico 19 | Língua materna e preferência linguística

<b>Afirmações</b>	<b>Sempre (%)</b>	<b>Quases sempre (%)</b>	<b>Nunca (%)</b>	<b>Observações</b>	<b>Inferências</b>
<i>Língua Materna</i>				Língua Materna (PT): 64% (16) Português de Brasil: 12% (2) Outra: 22% (4)	Nesta turma dois alunos são oriundos do Brasil, sendo quatro imigrantes de outras regiões.
<i>Leio na minha língua materna</i>	78	22	0	100% dos estudantes sempre leem na sua língua materna.	Ler na língua materna é o padrão, e deve continuar a ser incentivado.
<i>Prefiro ler em português porque é mais fácil</i>	82	12	06	A maioria prefere ler em português pela facilidade, com 82% respondendo sempre.	Facilidade em português mostra um domínio positivo, mas pode ser mais bem explorado.
<i>Leio em português e noutras línguas</i>	16	32	52	Apenas 48% leem regularmente em português e noutras línguas, enquanto 52% nunca o fazem.	A leitura em várias línguas deve ser incentivada para ampliar competências linguísticas.
<i>Prefiro ler noutras línguas, porque é mais divertido</i>	16	12	72	Leitura em outras línguas por diversão é baixa, com 72% nunca considerando essa opção.	Leitura noutras línguas pode ser promovida com temas de maior interesse.
<i>Ler em português é difícil</i>	6	6	88	A leitura em português não é vista como difícil por 88% dos estudantes.	A percepção de dificuldade na leitura em português é mínima, um ponto positivo.

Gráfico 20 – Averiguar o acesso ao computador ou telemóvel

Acesso ao computador ou telemóvel:



**Quantidade:**  
100% dos alunos têm acesso ao computador e/ou telemóvel

Tipo de leitura preferida no suporte digital

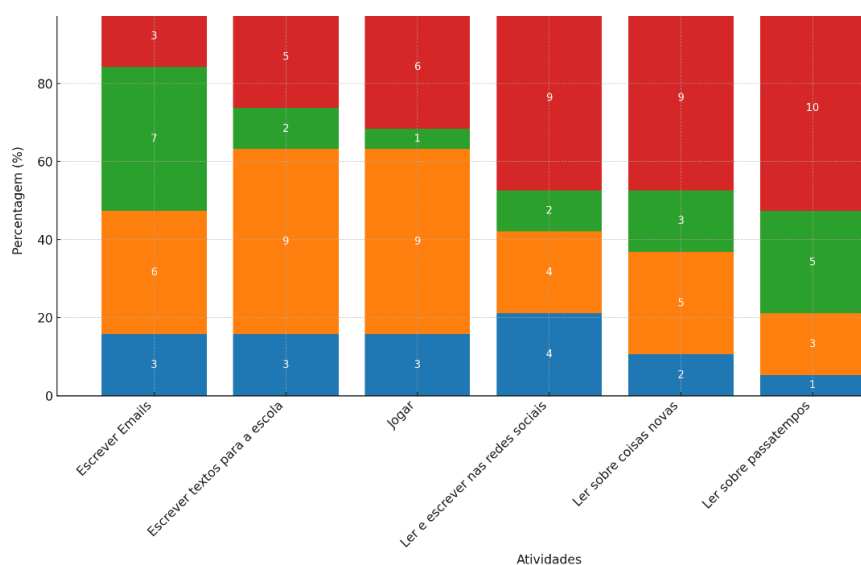


Tabela 18 – Análise do Gráfico 20 | Acesso aos recursos digitais

Atividades	Muitas Vezes (%)	Ocasionalmente (%)	Raramente (%)	Nunca (%)	Observações	Inferências
Tenho computador ou telemóvel					100% dos alunos indicaram possuir um computador.	A totalidade dos alunos tem acesso a um computador, o que facilita o uso de tecnologias para estudos e lazer.
Jogar	16	47	6	31	Jogar é a atividade mais frequente, com 63% a realizar muitas vezes e ocasionalmente.	Jogos são uma atividade central no uso do computador e podem ser integrados em atividades educativas.
Ler sobre passatempos	6	16	28	50	Ler sobre passatempos é menos popular, com 22% muitas vezes e ocasionalmente, sendo a maioria 50% nunca.	Passatempos podem ser promovidos para aumentar o interesse na leitura digital.
Ler sobre coisas novas	12	26	16	46	Ler sobre coisas novas é pouco frequente, com 38% a realizar estas tarefas muitas vezes ou ocasionalmente.	Explorar coisas novas é pouco popular e devia ser mais trabalhado nos conteúdos educacionais.
Escrever textos para a escola	16	46	12	26	Escrever textos para a escola é o mais comum, com 16% muitas vezes e 46% ocasionalmente.	Escrever para a escola no computador deve ser incentivado para aumentar a frequência.
Escrever emails	16	32	36	16	Escrever emails é pouco comum, com 52% nunca e raramente a fazê-lo.	Escrever emails reflete baixa utilidade percebida e pode ser mais explorado em contextos funcionais.
Ler e escrever nas redes sociais	21	21	12	46	Ler e escrever nas redes sociais é pouco usado, com 22% muitas vezes e 46% nunca.	Redes sociais são pouco utilizadas e podem ser integradas em atividades educativas controladas.

#### 4.2.2 Momento 1.2 | Grupos focais das turmas de 5º e 6º anos

Os Grupos Focais (ver anexo B, p. 135) foram realizados num diálogo entre o professor estagiário e o representante dos grupos pela qual as turmas de 5º e 6º anos se encontram divididas: os Polvos, Peixes, Raias Búzios e Caranguejos. Para a sua aplicação, procedeu-se do seguinte modo: foi distribuído um roteiro das questões por cada grupo e atribuído um tempo, de 15 minutos, para que o seu representante registasse a opinião geral dos 4 elementos do grupo, proporcionando o debate entre equipas e, posterior, entre os representantes dos diferentes grupos. As tabelas completas de análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), estão em anexo, dado a extensão da análise de conteúdo.

##### 4.2.2.1 Momento 1.2 | Grupo focal da turma de 5º ano

No grupo focal realizado com os alunos do 5º ano (ver anexo C, p. 138), observamos uma diversidade de opiniões em relação questões propostas.

Tabela 19 – Análise de conteúdo do Grupo focal 1.2 | 5º ano

<b>Perguntas</b>	<b>Inferências</b>
<b>Ler ou desenhar uma história</b>	A maioria dos grupos, Polvos, Peixes, Búzios e Caranguejos consideram importante para contar uma história recorrer ao desenho/imagem, porque é mais fácil, mais divertido e expressivo, uma vez que desenvolve habilidades mentais e permite uma comunicação mais direta (através das imagens). No entanto o grupo das Raias prefere usar as palavras para contar histórias, referindo que a leitura facilita a imaginação de imagens.
<b>Contar uma História Apenas por Imagens</b>	Para o grupo dos Polvos, Raias Búzios e Caranguejos consideram que o processo criativo de uma história é um processo mental e que ocorre antes do desenho. No entanto, os Peixes consideraram que era possível contar uma história apenas com imagens, confiando no processo criativo, achando que as ideias podem surgir durante o processo de criação do desenho.
<b>Definição de Narrativa Visual</b>	Praticamente todos os grupos descreveram uma narrativa visual como uma história contada por imagens. Os Polvos e os Peixes acrescentaram alguns exemplos como BD, desenhos animados, emojis e <i>stickers</i> .
<b>Contribuição da Leitura na Ilustração</b>	Todos os grupos reconhecem que a leitura é uma ajuda para criação das ilustrações, pois fornece uma base para a imaginação e para a criação de imagens que complementam a história.
<b>Uso de Imagens na Compreensão da Narrativa</b>	Os grupos concordam que as imagens facilitam a leitura, porque através delas conseguem compreender e visualizar os acontecimentos e os ambientes da história. Os Búzios consideram que as imagens são mais apelativas que as palavras, ou interpretação dessas palavras, tornando os livros mais interessantes.
<b>A banda desenhada e os diálogos</b>	Praticamente todos os grupos entendem que os diálogos são necessários para completar as imagens e a ação na BD. No entanto, o grupo dos Peixes entende que se pode compreender uma história sem recorrer às palavras.

#### 4.2.2.2 Momento 1.2 | Grupo focal da turma de 6º ano

No grupo focal com os alunos do 6º ano (ver anexo C, p. 139), observamos um amadurecimento nas opiniões e uma compreensão mais profunda sobre as narrativas visuais.

Tabela 20 – Análise do Conteúdo Grupo focal 1.2 | 6º ano

<b>Perguntas</b>	<b>Inferências</b>
<b>Ler ou desenhar uma história</b>	Os grupos são unânimes em considerar a leitura é mais fácil e divertida, do que fazer desenhos para a contar uma história, por considerarem mais complexo o processo. As preferências dos alunos resultam das suas experiências passadas ou da dificuldade em desenhar, uma vez que no 1º ciclo é mais desenvolvida a literacia escrita do que a visual. No entanto, o grupo dos caranguejos consideram a imagem e o desenho como sendo uma forma de desenvolver habilidades e conhecimentos. A imagem é a forma mais atrativa de contar uma história.
<b>Contar uma história apenas por Imagens</b>	Três grupos, consideram que contar uma história por imagem é mais criativo, e são da opinião que basta desenhar e confiar no processo. No entanto, os caranguejos sentem que é necessário criar mentalmente a narrativa e desenhar depois. Já os Peixes consideram que o processo é um conjunto indissociável, pois a imagem e o processo mental criado pela palavra são fundamentais para a criação de um conto.
<b>Definição de Narrativa Visual</b>	Os grupos definem uma narrativa visual como sendo uma imagem. No entanto, nem todos identificam os vários tipos de narrativas existentes, mas quando o fazem são mais variados: BD, vídeos, gifts.

<b>Contribuição da leitura na Ilustração</b>	Para os alunos de 6º ano as ilustrações nascem do texto escrito e são úteis, porque tornam a leitura mais fácil, compreensível e atrativa.
<b>Uso de Imagens na compreensão da Narrativa</b>	Todos os grupos entendem que as imagens facilitam a compreensão da história e que através delas é mais claro a visualização os acontecimentos, como ambientes, sentimentos que o autor quer evidenciar.
<b>A banda desenhada e os diálogos</b>	Praticamente todos os alunos entendem que na banda desenhada são necessários os balões de fala para completar a mensagem que se pretende transmitir, caso contrário os desenhos teriam de ser muito complexos, o que ficaria muito confuso.
<b>Literacia visual vs. Literacia escrita</b>	A maioria dos alunos entendem que a Literacia Visual e da Leitura são complemento uma da outra, embora entendam que são linguagens muito distintas.

#### 4.2.3 Momento 1.3 |Análise de imagem das turmas de 5º e 6º anos

As imagens ilustradas refletem a compreensão do conto após a leitura, que resultam na composição dos diferentes elementos, materiais e técnicas aplicadas. Se considerarmos que “as palavras e as imagens são a mesma coisa (Mello, 2018, p.4), são vistas como desenhos, em linha ou formas, os fios condutores que nos definem o tempo e o percurso histórico/temporal da narrativa.

O projeto incidiu sobre um conto de Sophia de Mello Breyner Andresen (1958), “A menina do Mar”, onde o aluno percorreu um conjunto de fases preparatórias, desde a descoberta do conto com a aplicação de um *quizz (Kahoot)*, ao estudo das personagens e ambientes onde decorre a ação, desenhando e criando a sua interpretação, contextualizando a ação nos diferentes os cenários onde vão decorrendo os diferentes momentos da história e, finalmente, compreendendo toda dimensão psicológica do conto. Ao longo deste processo realizaram-se momentos de discussão e partilha, onde participam todos os intervenientes no processo: alunos, professores estagiários, professor cooperante e supervisor.

Nesta fase, constatamos que os alunos, do 5º e 6º anos (observação registada no diário do bordo), recorreram ao telemóvel como ferramenta para criar as suas personagens, evidenciando uma limitação na criatividade ao privilegiarem uma abordagem mais próxima da realidade em detrimento da imaginação.

Prosseguimos com a análise das imagens segundo níveis de análise propostos por Terry Barrett (2003), sobre quatro níveis distintos: descrição, análise formal, interpretação e julgamento. O material produzido encontra-se documentado em anexo (ver anexos D, p. 146, 154 e 171). Os cenários e as personagens, no 5º ano, são os elementos que serviram para contar a história após a construção do *Kamishibai* em ET.





Figura 34 - Ilustrações do 5º ano (anexos C)



#### 4.2.3.1 Momento 1.3 | Análise de imagem da turma de 5º ano

No quadro seguinte procedemos à análise dos cenários e personagens (ver anexo D, p. 146) desenvolvidas para testar a criatividade, a relação entre a literacia visual e a literacia da leitura e o modo com associam o significado das imagens e histórias de forma intuitiva. Os alunos definiram os cinco momentos mais significativos do conto de acordo com a sua interpretação.

Tabela 21 – Análise dos cenários ilustrados, segundo Terry Barret (2003)

Cenários	Análise dos 4 níveis segundo Terry Barret (2003)
	<p><b>Descrição</b> A imagem mostra uma paisagem de praia com um sol brilhante, céu azul e algumas nuvens. Há pedras e plantas aquáticas no primeiro plano.</p> <p><b>Análise Formal</b> Uso de cores suaves e formas simples para representar a paisagem. A composição é equilibrada com elementos distribuídos uniformemente.</p> <p><b>Interpretação</b> A imagem pode representar um dia tranquilo na praia, capturando a beleza natural do cenário.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: combinação de cores quentes e frias, formas geométricas simples, linhas curvas, organização equilibrada e central, sugere um ambiente tranquilo.</p>
	<p><b>Descrição</b> A imagem mostra um pôr-do-sol no mar, com plantas aquáticas verdes e vermelhas no primeiro plano e pedras à direita.</p> <p><b>Análise Formal</b> Uso de núcleos quentes para o pôr-do-sol e frios para a água. A composição é dividida horizontalmente, destacando o contraste entre o mar e o céu.</p> <p><b>Interpretação</b> A imagem pode sugerir um momento de reflexão ou tranquilidade ao observar o pôr do sol.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: combinação de cores frias com predominância das cores quentes, formas simples, linhas curvas que sugerem movimento.</p>
	<p><b>Descrição</b> A imagem mostra uma vista aérea de uma praia com guarda-sóis, cadeiras e um barco no mar.</p> <p><b>Análise Formal</b> Uso de linhas simples e cores vibrantes. A composição é detalhada com vários elementos que representam a praia e o mar.</p> <p><b>Interpretação</b> A imagem sugere um dia de lazer na praia, com atividades e pessoas aproveitando o ambiente.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: combinação de cores frias e quentes, pela disposição formal dos elementos sugere movimento e dinamismo.</p>
	<p><b>Descrição</b> A imagem mostra um pôr-do-sol no mar com um grande sol amarelo e algumas aves voando.</p> <p><b>Análise Formal</b> Uso de cores suaves e uma linha de horizonte que divide a composição. A imagem é simples e serena, com poucos elementos.</p> <p><b>Interpretação</b> A imagem sugere uma cena tranquila de pôr-do-sol, capturando a serenidade do momento.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: uma combinação de cores frias e quentes suaves e uma organização formal muito centralizada transmitindo tranquilidade.</p>







	<p><b>Descrição</b> A imagem mostra uma sala com paredes azuis e piso cinza. À esquerda, há um armário castanho com portas e gavetas, e uma frigorífico azul. No centro da sala, há uma mesa-redonda azul com pernas verdes e um vaso com uma planta. À direita, há uma porta vermelha e um quadro suspenso na parede. Um candelabro simples está suspenso no teto.</p>
	<p><b>Análise Formal</b> Linhas simples e formas geométricas para representar os móveis e a estrutura da sala. Uso de cores suaves e pastéis como azul, castanhos e cinza. Textura visual criada pelo uso de lápis de cor. Composição equilibrada com os móveis distribuídos ao longo da sala.</p>
	<p><b>Interpretação</b> Uma imagem pode representar uma sala de estar e uma cozinha de uma casa. As cores e a disposição dos móveis sugerem um ambiente tranquilo e organizado. O candelabro e o quadro indicam um toque de decoração tradicional.</p>
	<p><b>Julgamento</b> Valor estético: equilibrado, combina cores frias e formas geométricas simples.</p>

Tabela 22 – Análise das personagens ilustradas, segundo Terry Barret (2003)


Personagens	Análise de imagem segundo Terry Barret (2003)
	<p><b>Descrição</b> Várias figuras femininas estilizadas, com caudas de sereia e vestidos vermelhos.</p> <p><b>Análise formal</b> Uso de cores vibrantes (vermelho e verde) e formas simples, com uma abordagem expressiva e imaginativa.</p> <p><b>Interpretação</b> Representa a diversidade de personagens marinhas, possivelmente sereias, cada uma com uma expressão única.</p> <p><b>Julgamento</b> A composição é rica e diversificada, capturando a atenção pela variedade de estilos e expressões das personagens.</p>
	<p><b>Descrição</b> Dois peixes coloridos, com formas expressivas e caricaturais.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas ousadas e cores fortes, com ênfase nas formas exageradas.</p> <p><b>Interpretação</b> Pode simbolizar humor e personalidade no ambiente subaquático.</p> <p><b>Julgamento</b> Eficaz em capturar a atenção com uma abordagem divertida e expressiva.</p>
	<p><b>Descrição</b> Dois pássaros, um em voo e o outro em pé.</p> <p><b>Análise formal</b> Cores neutras e detalhes cuidadosos das penas.</p> <p><b>Interpretação</b> Pode representar a liberdade e a presença da natureza.</p> <p><b>Julgamento</b> Uma representação suave e detalhada que define bem a forma realista da gaivota.</p>
	<p><b>Descrição</b> Búzios e anêmonas, formas marinhas estilizadas.</p> <p><b>Análise formal</b> Formas orgânicas com espirais e padrões, em tons de vermelho e bege.</p> <p><b>Interpretação</b> Representa a fauna marinha e os detalhes do fundo do mar.</p> <p><b>Julgamento</b> Detalhes interessantes que adicionam autenticidade e interesse visual ao ambiente aquático.</p>
	<p><b>Descrição</b> Figura de um homem "Rei", com cauda de sereia e usando uma coroa, segurando um tridente.</p> <p><b>Análise formal</b> Traços simples e expressivos, com um toque de realeza.</p> <p><b>Interpretação</b> Pode ser o "Rei dos Mares" ou uma figura de autoridade.</p> <p><b>Julgamento</b> A personagem é icônica e bem definida, representando poder e realeza.</p>

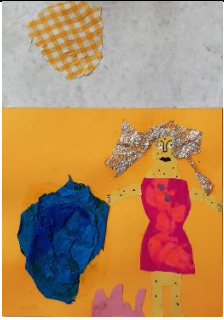




	<p><b>Descrição</b> Uma raia marinha em tons de rosa e roxo.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas suaves e cores delicadas.</p> <p><b>Interpretação</b> Representa a diversidade de espécies no mar.</p> <p><b>Julgamento</b> A figura é atraente e destaca-se pela forma e escolha de cores.</p>
	<p><b>Descrição</b> Personagem com roupa casual, listras verdes.</p> <p><b>Análise formal</b> Cores vivas e estilo caricatural.</p> <p><b>Interpretação</b> Representa uma figura humana, talvez um observador ou explorador.</p> <p><b>Julgamento</b> Simpático e acessível, representa o "Rapaz" e adiciona um toque humano à narrativa.</p>
	<p><b>Descrição</b> Golfinho desenhado em tons de cinza suave.</p> <p><b>Análise formal</b> Forma naturalista com traços simples.</p> <p><b>Interpretação</b> Simboliza graça e liberdade no mar.</p> <p><b>Julgamento</b> A forma curvilínea adição suavidade, elegancia e dinamismo do Golfinho.</p>
	<p><b>Descrição</b> Dois polvos, um em vermelho e outro em roxo.</p> <p><b>Análise formal</b> Formas curvas e uso de cor vibrante.</p> <p><b>Interpretação</b> Representa a fauna diversificada e o movimento marinho.</p> <p><b>Julgamento</b> Captura o dinamismo do mar com uma abordagem divertida.</p>
	<p><b>Descrição</b> Três caranguejos com expressões faciais distintas.</p> <p><b>Análise formal</b> Formas arredondadas e traços detalhados.</p> <p><b>Interpretação</b> Simboliza a vida marinha e a interação no ambiente.</p> <p><b>Julgamento</b> Um conjunto coeso e expressivo, adicionando diversidade à vida marinha.</p>

#### 4.2.3.2 Momento 1.3 | Análise de imagem da turma de 6º ano






No quadro seguinte, procedemos à análise das imagens (ver anexo D, p.154) criadas, que representam os cinco momentos mais significativos do conto, de acordo com a interpretação dos alunos do 6º ano. Procuramos perceber a relação e contributo da literacia visual com a literacia da leitura, assim como da criatividade dos alunos.

Tabela 23 – Análise das Ilustrações, segundo Terry Barret (2003)

ILUSTRAÇÕES	<b>Análise de imagem segundo Terry Barret (2003)</b>
	<p><b>Descrição</b> Uma menina de cabelo vermelho num vestido branco com estampas coloridas. O fundo é amarelo com um sol no canto superior direito. Ela está na praia, com o mar em azul e branco na parte inferior da imagem. Há conchas e outros objetos no chão ao redor dela.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas simples e diretas, formas geométricas como círculos e retângulos. Cores vivas: amarelo, vermelho, azul e branco. Textura visual com papel e tinta. Composição centralizada com a menina como foco.</p> <p><b>Interpretação</b> As cores vibrantes e a simplicidade das formas sugerem uma sensação de alegria e brincadeira, talvez representando uma criança na praia durante um dia de sol</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: agradável pela sua simplicidade das formas e uso de cores vibrantes e alegres.</p>

	<p><b>Descrição</b> Uma menina de cabelo amarelo brilhante e vestido rosa. O fundo tem a parte superior xadrez em amarelo e branco, e a parte inferior é amarela. Há um grande objeto azul à direita dela e um objeto rosa menor no chão.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas curvas e angulares no cabelo e vestido da menina. Formas variadas como círculos e retângulos. Cores quentes como amarelo e rosa, com azul para contraste. Textura visual com padrão xadrez e materiais variados. Composição equilibrada com a menina à esquerda e objetos à direita.</p> <p><b>Interpretação</b> A imagem pode representar uma cena de brincadeira ou uma atividade criativa, com a menina interagindo com os objetos ao seu redor. O uso de diferentes materiais sugere uma exploração artística e criativa.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: criativa pela mistura de materiais e texturas, predominância das cores quentes.</p>
	<p><b>Descrição</b> Uma menina de cabelo azul e vestido branco e verde. O fundo é amarelo, com o mar em tons de azul na parte inferior. Há bolhas brancas no mar e uma estrela-do-mar azul.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas suaves e onduladas no mar e nas bolhas. Formas orgânicas e geométricas, como círculos e estrelas-do-mar. Cores contrastantes: amarelo, azul e branco. Textura visual nas bolhas e ondas. Composição equilibrada com a menina no centro e o mar na parte inferior.</p> <p><b>Interpretação</b> A imagem pode representar uma cena de tranquilidade e diversão, possivelmente uma menina brincando perto do mar. As cores e formas suaves transmitem uma sensação de calma e serenidade.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: equilibrada na conjunção de materiais e uso de cores quentes e frias.</p>
	<p><b>Descrição</b> Um rapaz com roupa amarela e rosto rosado, segurando uma sacola xadrez. Fundo vermelho com formas azuis e ondas brancas. Barco amarelo com velas listradas de azul e branco no topo.</p> <p><b>Análise formal</b> Uso de linhas simples e formas geométricas como triângulos e círculos. Cores vivas: vermelho, azul, amarelo e verde. Textura visual com colagem de materiais. Composição equilibrada com o rapaz no centro e o barco no topo.</p> <p><b>Interpretação</b> Cena de verão ou férias, rapaz talvez a preparar-se para uma viagem de barco. Cores vibrantes sugerem alegria e entusiasmo.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: combinação de cores fortes e formas geométricas.</p>
	<p><b>Descrição</b> Um rapaz mergulhador com roupa azul e amarela, nadando debaixo d'água. Fundo listrado em tons de azul, com peixes e plantas aquáticas verdes.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas suaves e onduladas nas plantas e na roupa do mergulhador. Formas orgânicas para peixes e plantas. Cores frias e contrastantes: azul, verde e amarelo. Textura visual com listas e colagem de materiais. Composição dinâmica com o mergulhador em movimento.</p> <p><b>Interpretação</b> A imagem transmite exploração e aventura subaquática. O mergulhador parece descobrir um novo mundo debaixo d'água.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: a forma sugere uma sensação de movimento e exploração com predominância pelas cores frias</p>
	<p><b>Descrição</b> Um caranguejo laranja com luvas xadrez amarelo e branco, num fundo azul com ondas prateadas, estrelas douradas, e bolhas brancas.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas curvas e dinâmicas, com predomínio das formas orgânicas. Cores vibrantes: azul, laranja e amarelo. Textura visual com colagem de materiais. Composição equilibrada com o caranguejo ao centro da imagem.</p> <p><b>Interpretação</b> Representa uma cena subaquática vibrante e cheia de vida. Cores brilhantes sugerem energia e vitalidade.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: vibrante e alegre, com cores e formas circulares ondulantes.</p>

	<p><b>Descrição</b> Caranguejo laranja com coroa, em fundo verde-escuro com plantas aquáticas verdes, ondas brancas, peixe azul e estrelas.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas curvas e detalhadas no caranguejo, formas orgânicas. Cores frias: azul e prata, com laranja e amarelo contrastantes. Textura visual com papel e tecido. Composição centralizada com o caranguejo como foco</p> <p><b>Interpretação</b> Representa a vida marinha de forma lúdica e divertida. O caranguejo com luvas xadrez adiciona humor e criatividade.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: criativo e fantasioso, com cores frias e formas equilibradas.</p>
	<p><b>Descrição</b> Polvo roxo com coroa prateada, em fundo azul, com plantas aquáticas amarelas, e bolinhas que simbolizam o ar.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas curvas e suaves nas plantas e no polvo, com predomínio das formas orgânicas. Cores contrastantes frias: azul, roxo e amarela-claro. Textura visual com colagem de materiais. Composição equilibrada pela centralidade da personagem.</p> <p><b>Interpretação</b> Cena subaquática com toque de fantasia, sugerindo que o o polvo é uma personagem relevante. A coroa adiciona um elemento narrativo.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: criativo e fantasioso, com cores frias e formas equilibradas</p>
	<p><b>Descrição</b> Polvo azul com manchas e uma coroa, nadando em fundo azul-claro com ondas brancas e plantas aquáticas verdes na parte inferior.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas curvas e dinâmicas no polvo e nas ondas. Formas orgânicas predominam. Cores frias: azul e verde, com coroa prateada. Textura visual com colagem de materiais. Composição equilibrada com o polvo em movimento.</p> <p><b>Interpretação</b> Cena de exploração subaquática, sugerindo que o polvo é o 'rei' do ambiente. A coroa adiciona narrativa</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: a forma sugere movimento, com cores frias.</p>
	<p><b>Descrição</b> Peixe vermelho nadando em fundo azul-escuro com bolhas brancas, plantas aquáticas coloridas e formas brancas como ondas ou espuma.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas curvas e suaves no peixe e nas plantas. Formas orgânicas e geométricas. Cores contrastantes: vermelho, azul e branco. Textura visual com colagem de materiais. Composição equilibrada com o peixe como foco principal.</p> <p><b>Interpretação</b> Cena subaquática lúdica e vibrante, sugerindo diversidade da vida marinha. Cores brilhantes transmitem energia e vitalidade.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: cores quentes e formas que transmitem movimento.</p>
	<p><b>Descrição</b> Peixe com corpo azul e cauda laranja, nadando em fundo azul-claro com plantas aquáticas verdes e detalhes brancos como ondas ou espuma.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas curvas e suaves no peixe e nas plantas. Formas orgânicas predominam. Cores contrastantes: azul, laranja e verde. Textura visual com colagem de materiais. Composição equilibrada com o peixe no centro.</p> <p><b>Interpretação</b> Representa uma cena de pôr do sol tranquila e serena, destacando a beleza natural.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: combinação harmoniosa de cores quentes e frias e formas suaves e esbatidas.</p>
	<p><b>Descrição</b> Cena subaquática com plantas verdes e dois peixes, um xadrez. Fundo azul com ondas brancas e bolhas.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas suaves e formas orgânicas para plantas e peixes. Cores frias: azul e verde, com destaque do peixe xadrez. Textura visual com colagem de materiais. Composição equilibrada.</p> <p><b>Interpretação</b> Representa uma cena subaquática tranquila e serena, com criatividade no peixe xadrez.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético sereno e criativo, com combinação interessante de cores e formas. Transmite paz e originalidade.</p>

	<p><b>Descrição</b> Anêmona do mar colorida em fundo amarelo, com estrelas prateadas e plantas ao redor. Anêmona azul com detalhes em branco e rosa.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas curvas e dinâmicas na anêmona e plantas. Formas orgânicas predominam. Cores vibrantes: azul, rosa e amarelo. Textura visual com colagem de materiais. Composição equilibrada com a anêmona no centro.</p> <p><b>Interpretação</b> Representa uma cena subaquática vibrante e cheia de vida. Cores brilhantes sugerem energia e vitalidade.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: vibrante e alegre, com cores e formas circulares ondulantes</p>
	<p><b>Descrição</b> Raia amarela com olhos expressivos, nadando em fundo azul com ondas brancas, bolhas, detalhes prateados e uma estrela prateada.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas suaves e curvas na raia e nas ondas. Formas orgânicas predominam. Cores contrastantes: amarelo e azul. Textura visual com colagem de materiais. Composição equilibrada com a raia como foco.</p> <p><b>Interpretação</b> Cena subaquática divertida e animada, com olhos expressivos da raia adicionando personalidade e humor.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: impacto com cores quentes e frias e forma produz dinamismo.</p>
	<p><b>Descrição</b> Raia rosa com coroa, nadando em fundo vermelho com bolhas brancas e ondas azuis, detalhes prateados e uma estrela prateada.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas suaves e curvas na raia e nas ondas. Formas orgânicas predominam. Cores vibrantes: rosa e vermelho. Textura visual com colagem de materiais. Composição equilibrada com a raia como foco.</p> <p><b>Interpretação</b> Cena subaquática divertida e animada, sugerindo que a raia é a 'rainha' do ambiente aquático. A coroa adiciona narrativa.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: com cores e quentes e formas que produzem movimento.</p>
	<p><b>Descrição</b> Cena subaquática com conchas coloridas e plantas verdes em fundo azul-escuro com bolhas brancas.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas curvas e formas orgânicas predominam. Cores contrastantes: verde, roxo e azul. Textura visual com colagem de materiais. Composição equilibrada com conchas e plantas distribuídas harmoniosamente.</p> <p><b>Interpretação</b> Representa uma cena subaquática serena e detalhada, destacando a beleza e diversidade das conchas marinhas.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: uma mistura ente a linha e a mancha, detalhado combinação cores e formas que transmite tranquilidade.</p>
	<p><b>Descrição</b> Duas conchas grandes em fundo vermelho, com sol laranja e nuvens brancas. Padrão xadrez na concha esquerda.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas curvas e formas geométricas. Cores vibrantes: vermelho, laranja e azul. Textura visual com colagem de materiais. Composição centralizada com conchas como foco.</p> <p><b>Interpretação</b> Representa uma cena de praia com toque artístico, destacando as conchas como principais.</p> <p><b>Julgamento</b> Valor estético: com cores fortes e quentes, formas geométricas bem definidas.</p>

	<p><b>Descrição</b> Cena de pôr do sol com fundo laranja e azul, estrelas prateadas e plantas vermelhas.</p>
	<p><b>Análise formal</b> Linhas suaves e horizontais no horizonte e nas plantas. Cores quentes: laranja e vermelho, com contraste azul. Textura visual com colagem de materiais. Composição equilibrada.</p>
	<p><b>Interpretação</b> Representa uma cena de pôr do sol tranquila e serena, destacando a beleza natural.</p>
	<p><b>Julgamento</b> Valor estético: combinação harmoniosa de cores quentes e frias e formas suaves e esbatidas</p>
	<p><b>Descrição</b> Rei do mar com coroa amarela e tridente laranja, em fundo azul. Rei veste manto vermelho.</p>
	<p><b>Análise formal</b> Linhas curvas e formas geométricas predominam. Cores vibrantes: vermelho, laranja e azul. Textura visual com colagem de materiais. Composição centralizada com o rei como foco.</p>
	<p><b>Interpretação</b> Representa figura mitológica ou cena de fantasia, destacando o rei como personagem principal.</p>
	<p><b>Julgamento</b> Valor estético: com cores frias e quentes e formas geométricas bem definidas, com textura.</p>

#### 4.2.4 Momento 1.4 |Análise de imagem da turma de 6º ano

Na fase de concretização das personagens do conto (ver anexo D, p.171) todo o trabalho desenvolvido em ET focou-se na preparação da *performance*, a materialização do conto após a adaptação, realizada pelos alunos do 6º ano (*storytelling*). Procedemos à análise seguindo os princípios de Terry Barret (2003), permitindo-nos aferir sobre a interpretação e compreensão dos alunos sobre todo o ambiente onde se desenrola a ação e a identidade de cada personagem.



Figura 35 - Marionetas (anexo D)



Tabela 24 – Análise das Máscaras e Marionetas

**Máscaras e Marionetas**

**Análise de imagem segundo Terry Barret (2003)**

	<p><b>Descrição</b> Figura com máscara branca e volumosa com os seus cabelos ondulados, representa a suavidade da “Menina do Mar”, com uma coroa prateada sobre a cabeça que simboliza a importância e da personagem, conferindo-lhe um toque de realza. Existe um saiote, feito com elementos lineares, do mesmo material, que simbolizam as algas marinhas. As figuras laterais são os búzios, personagens da história, cujo simbolismo é escutar o mar, ou o que nele se passa. As Marionetas são construídas com uma forma arredondada e com cores azul e branco, que transferem alguma serenidade do ambiente marinho.</p> <p><b>Análise formal</b> Os búzios representados com linhas fluidas e formas onduladas, cores suaves e texturas, produzidas pela colagem de material, que conferem movimento. Os cabelos e a coroa feita de conchas prateadas reforçam a tranquilidade e leveza da personagem, “Menina do Mar”.</p> <p><b>Interpretação</b> A máscara e as marionetas representam figuras típicas do ambiente marinho, evidenciando o espírito do oceano, evocando tranquilidade e, simultaneamente, mistério.</p> <p><b>Julgamento</b> Impacto visual das figuras é interessante pela combinação de formas ondulantes e textura, evocando o movimento do mar e a suavidade do ambiente. Os elementos que revestem a máscara, assim como o saiote, com destaque para a coroa, simbolizam a delicadeza e a importância da “Menina do Mar”, enquanto personagem.</p>
	<p><b>Descrição</b> A máscara do “Rapaz”, confere firmeza e sobriedade, com elementos móveis, que dão um toque de suavidade pela flexibilidade do material. As três figuras de peixes, em azul e branco, com contornos suaves e os detalhes leves das barbatanas, dão um toque de realismo à figura, valorizando o ambiente subaquático.</p> <p><b>Análise formal</b> A máscara evidencia a volumetria do rosto, com as suas formas curvas, e os cabelos brancos que permitem criar um toque dinâmico na figura estática e rígida da máscara (papel marchê). As linhas suaves e arredondadas dos peixes, com as suas formas orgânicas, e cores suaves com predominância de azul, são reforçadas pela textura simples e uniforme das barbatanas e escamas.</p> <p><b>Interpretação</b> A Máscara do Rapaz sugere realismo e os seus cabelos confere à plasticidade estática da figura algum dinamismo e mistério. As marionetas, figuras que representam os peixes, sugere uma representação pacífica da vida subaquática, mas a textura das barbatanas e escamas, com uma proximidade ao mundo real, dão um toque de suavidade e tranquilidade dos oceanos.</p> <p><b>Julgamento</b> A simplicidade das formas e cores confere um valor calmo e harmonioso, representando a tranquilidade do mar e a fantasia que envolve o conto.</p>
	<p><b>Descrição</b> Figura do 'Rei dos Mares' é uma máscara branca e de barba volumosa, acompanhada por um elemento extra, o tridente azul, que reforça a imagem de domínio e autoridade. O caranguejo azul é uma marioneta composta por materiais que simulam o movimento e ambiente marinho.</p> <p><b>Análise formal</b> Linhas curvas e formas arredondadas, cores brilhantes (azul e branco). Textura destacada na barba e tridente com <i>glitter</i> (purpurinas) azul.</p> <p><b>Interpretação</b> O Rei, representa o poder do oceano e sua biodiversidade, está reforçado o seu domínio pela coroa e o tridente. O caranguejo é um animal marinho construído numa base sólida com as pernas flexíveis para evidenciar a mobilidade do animal marinho.</p> <p><b>Julgamento</b> A composição detalhada das figuras adiciona fantasia e realça um carácter mítico. O Rei representa uma figura de autoridade marinha de forma lúdica. O Caranguejo procura o realismo da forma com um toque de criatividade e a flexibilidade das pernas conferem o dinamismo da figura. As cores conferem um toque de fantasia e tranquilidade.</p>

	<p><b>Descrição</b> Duas figuras tridimensionais, golfinhos em azul e branco, com contornos suaves e detalhes leves nas barbatanas, com olhos salientes. A cor azul e branco reforçam o ambiente subaquático.</p> <p><b>Análise formal</b> A marioneta tem uma estrutura tridimensional com linhas suaves e arredondadas, evidenciando a forma orgânica. Cores suaves com predominância de azul. Textura simples e uniforme, reforça a temática marinha.</p> <p><b>Interpretação</b> Sugere uma representação pacífica da vida subaquática, com foco na serenidade.</p> <p><b>Julgamento</b> A simplicidade das formas (curvas) e cores confere um valor calmo e harmonioso, representando a tranquilidade do mar. As marionetas são figuras estáticas, e o seu movimento depende do aluno que o representa.</p>
	<p><b>Descrição</b> A marioneta representa a raia, uma figura de grandes dimensões com uma forma ondulada e arredondada, típica da espécie. A figura exhibe uma coroa em sua "cabeça", o que adiciona um elemento de fantasia e simbolismo de realeza. É composta por materiais que simulam a textura e o movimento fluido da raia, e inclui detalhes como barbatanas largas que se estendem para os lados e uma cauda curva com uma estrela na ponta. Cores predominantes incluem tons de azul e prata, reforçando a temática subaquática.</p> <p><b>Análise formal</b> A marioneta utiliza linhas curvas e formas orgânicas que criam um efeito visual de suavidade e fluidez, capturando o movimento gracioso da raia no mar. As cores azul e prata, combinadas com materiais que refletem a luz, contribuem para um visual marinho e etéreo. A coroa destaca-se, na parte superior da "cabeça" e simboliza uma hierarquia ou majestade. A textura e os detalhes das barbatanas e cauda adicionam realismo e interesse visual, simulando o movimento subaquático.</p> <p><b>Interpretação</b> A coroa na raia sugere um status elevado, possivelmente simbolizando a "rainha" ou "senhora" do ambiente marinho. Esse detalhe transforma a marioneta de uma simples representação de um animal marinho em uma figura de fantasia e autoridade, evocando um mundo subaquático imaginário onde criaturas marinhas possuem traços nobres ou regais. A escolha de tons de azul e prata transmite tranquilidade e mistério, associando a raia a um ambiente profundo e calmo do oceano.</p> <p><b>Julgamento</b> Esteticamente, a marioneta é visualmente cativante e bem-sucedida em transmitir tanto o realismo da forma da raia quanto um toque de fantasia com a coroa. A composição e o uso das cores e texturas criam um efeito de serenidade e imponência. A coroa adiciona um elemento narrativo que pode capturar a imaginação dos espectadores, especialmente em contextos educacionais ou performáticos. A marioneta é uma representação eficaz e criativa de uma figura marinha com um toque de realeza, enriquecendo a narrativa visual e apelando ao imaginário.</p>
	<p><b>Descrição</b> A marioneta representa uma gaivota com um corpo alongado e asas estendidas. A cabeça é branca com um olho saliente e bico amarelo, enquanto o corpo é coberto por uma camada de material translúcido que simula penas. A cauda possui extremidades pontiagudas que reforçam a ideia das penas da gaivota. O uso de varas sugere que a marioneta é móvel, permitindo movimentos do corpo e asas.</p> <p><b>Análise formal</b> A marioneta utiliza linhas suaves e formas alongadas para o corpo, conferindo uma sensação de fluidez e movimento, adequada para representar uma ave. O bico amarelo contrasta com o branco predominante, destacando-se visualmente. O uso de materiais translúcidos adiciona textura e realismo, simulando as penas de uma forma leve e etérea. As formas pontiagudas da cauda e a estrutura alongada das asas e corpo ajudam a transmitir a impressão de uma ave em voo, enquanto o olho saliente adiciona um ponto focal expressivo à cabeça.</p>

<b>Interpretação</b>	A marioneta da gaivota pode simbolizar liberdade, movimento e a presença da natureza. Como elemento visual em um contexto educacional ou teatral, a figura da gaivota remete ao ambiente marinho e à liberdade de voar, evocando uma sensação de tranquilidade e conexão com o natural. O uso de cores e formas simples facilita a identificação da ave e reforça a ideia de liberdade e graça, características associadas às gaivotas.
<b>Julgamento</b>	Esteticamente, a marioneta é bem-sucedida em capturar a essência de uma gaivota de forma minimalista e elegante. O contraste de cores e a textura dos materiais proporcionam um visual atraente, enquanto a estrutura móvel sugere dinamismo, o que é um ponto positivo para performances teatrais. A simplicidade da composição e a leveza do design tornam a marioneta visualmente interessante e apropriada para representar uma ave em movimento.

#### 4.2.4.1 Intervenção do Professora/Artista na produção artística

A construção da marioneta produzida pela professora estagiária (ver anexo G, p.193) segue o método *A/r/tografia*, no qual a professora/artista/investigadora utilizou sua prática criativa como ferramenta de pesquisa, reflexão e ensino. Esse processo teve como objetivo investigar, planejar, criar e testar o uso de materiais sustentáveis a serem propostos para a turma de 6º ano na disciplina de Educação Tecnológica (ET). Além disso, a marioneta foi concebida para abordar saberes partilhados entre os alunos e a professora, incluindo:

- O objeto como processo tecnológico;
- As características particulares do material utilizado;
- A importância das escalas e dimensões do objeto;
- A capacidade adaptável e móvel (articulação sem fios);
- O impacto visual e comunicacional de sua imagem;
- As características estruturais e construtivas do objeto.

Inspirada nas tradições populares dos "cabeçudos" e influenciada pelas "Marionetas Gigantes" produzidas para o espetáculo *Lúmen* (figura 36) por José Gil, diretor artístico da SA Marionetas, a criação também reflete a paixão que as marionetas, em seu contexto histórico, representam no Património Cultural e Artístico Tradicional Português. Suas características expressivas e únicas fazem delas não apenas objetos artísticos, mas também personagens cativantes e contadoras de histórias (narrativas visuais), extremamente apreciadas na arte do espetáculo.

O espetáculo *Lúmen*, produzido por José Gil, descrito no artigo *Andarilho Notícias* (2022), foi criado com base numa história narrada pelos movimentos das marionetas, auxiliadas por luz. As "Marionetas Gigantes", enquanto objetos cénicos, transformam-se no foco da representação pela beleza e graciosidade de seus movimentos e pelo impacto de sua dimensão (5 metros de altura) e iluminação. O contexto da ação ocorre em espaços como edifícios urbanos, castelos ou palácios, que servem como pano de fundo para uma narrativa de amor entre dois personagens, traçando trajetórias

emocionais desde a paixão aos desencontros, enquanto uma criança simboliza o início de um novo ciclo. A luz, neste contexto, é interpretada simbolicamente como uma passagem de energia e conhecimento.

Houve, no entanto, o cuidado de apresentar a marioneta, o “Polvo”, somente após a produção artística dos alunos, garantindo que o processo e o desenvolvimento criativo dos discentes não fosse influenciado.

Figura 36 - Marionetas do espetáculo *Lúmen*, Gil (2022)



Tabela 25 – Análise da Marioneta “Polvo”, segundo T. Barret (2003)

Fotografia	Nível de Análise	Descrição
	<b>Descrição</b>	Observa-se uma marioneta em forma de uma criatura aquática, como uma água-viva, com tentáculos suspensos. Materiais translúcidos e iluminação embutida criam uma aparência etérea. A estrutura é manipulada por uma pessoa visível.
	<b>Análise Formal</b>	A estrutura possui uma forma ovalada principal equilibrada por tentáculos flexíveis. (a "cabeça"), equilibrada pelos tentáculos alongados que caem em torno dela. Predominância de tons brancos e neutros, reforçando uma estética pura e aquática. A iluminação integrada reforça o foco visual. Há uma predominância de texturas suaves e translúcidas, evocando leveza e movimento.
	<b>Interpretação</b>	Os elementos remetem a um ser marinho, como uma água-viva, simbolizando fluidez e mistério. Os materiais escolhidos procuram representar temas ambientais ou ecológicos, chamando atenção para a vida marinha. Transmite serenidade e um aspecto mágico.
	<b>Julgamento</b>	A construção é tecnicamente bem executada, com materiais que reforçam a leveza e os movimentos fluidos. O uso de luzes e texturas cria impacto estético, e a obra demonstra originalidade e potencial performático. A estrutura manipulável permite movimentos amplos e graciosos, o que enriquece sua presença numa performance ao vivo.

#### 4.2.5 Momento 1.5 | Grupos focais das turmas de 5º e 6º anos

O segundo grupo focal (ver anexo B, p. 136) foi realizado após as apresentações performativas, que são o culminar do processo. As atividades desenvolvidas no 5º e no

6º anos foram diferentes, tendo como base aprendizagens e objetivos comuns: compreender a importância da literacia visual como contributo na literacia da leitura, e qual o seu impacto no despertar dos hábitos de leitura, que não se restringe ao modelo tradicional. Reabilitar modelos tradicionais como o *Kamishibai* ou recorrer à tecnologia do *storytelling*, foram algumas das estratégias adotadas.

#### 4.2.5.1 Momento 1.5 | Grupo focal da turma de 5º ano

Nesta turma de 5º ano as atividades realizadas foram: a adaptação do conto em cinco momentos, criação de cenários e personagens desses momentos, apresentação do *Kamishibai*.

O enfoque de todo o processo foi detalhar e segmentar a narrativa em partes distintas, com ênfase na criação visual e narrativa através do *Kamishibai*. Apresentamos apenas um quadro onde retiramos as perguntas e inferências, estando a totalidade da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), nos anexos (ver anexo C, p. 140).

Tabela 26 – Análise de Conteúdo do Grupo Focal 1.5 | 5º ano

<b>Pergunta</b>	<b>Inferências</b>
<b><i>A leitura do conto foi essencial para ilustrar a história?</i></b>	A leitura do conto é vista como crucial por todos os grupos, pois fornece os detalhes e descrições necessárias para ilustrar a história de forma precisa. Sem a leitura, os alunos sentem que não teriam a informação suficiente para criar as ilustrações.
<b><i>Para vocês realizarem as ilustrações e compreenderem os pormenores físicos e psicológicos das personagens usaram o que estava escrito no conto ou vocês imaginaram?</i></b>	A maioria dos grupos usou o que estava escrito no conto para garantir a precisão das características físicas e psicológicas das personagens. Alguns grupos combinaram a leitura com a imaginação para adicionar elementos criativos às suas ilustrações.
<b><i>É possível ilustrar uma história sem a ler?</i></b>	Todos os grupos concordam que não é possível ilustrar uma história sem a ler, pois a leitura fornece o contexto e os detalhes necessários para a criação de ilustrações coerentes com a narrativa.
<b><i>Imaginem que vocês criam uma história só com imagens? Isso é possível?</i></b>	Embora todos os grupos acreditem que é possível criar uma história apenas com imagens, a maioria prefere combinar imagens com palavras para garantir que a história seja compreendida corretamente pelos leitores.
<b><i>Compreendeste melhor o conto quando o ilustraste?</i></b>	A maioria dos alunos acredita que ilustrar o conto ajudou a compreender melhor a história, pois a visualização dos cenários e personagens facilitou a compreensão dos detalhes e da narrativa.
<b><i>Qual a importância da imagem num conto?</i></b>	Os grupos consideram que as imagens são importantes num conto porque ajudam a visualizar e entender melhor a história, tornando-a mais interessante e facilitando a compreensão da narrativa.
<b><i>Achas sempre mais fácil ler um conto ilustrado?</i></b>	Todos os grupos acham que a leitura de um conto ilustrado é mais fácil e mais agradável, pois as ilustrações ajudam a visualizar e entender a história, tornando a leitura mais envolvente.
<b><i>O que é que vos motivou mais?</i></b>	A atividade de desenhar personagens e cenários foi a mais motivadora para os alunos, pois permite uma maior expressão criativa e envolvimento com a história. A criação de vídeos e a participação ativa nas gravações também foram vistas como atividades motivadoras.

#### 4.2.5.2 Momento 1.5 | Grupo focal da turma de 6º ano

No 6º ano as atividades realizadas foram: criação de ilustrações, recriação do conto – *storytellig*, confecção de máscaras e marionetas, realização de uma performance. O enfoque de todo o processo foi a recriação e adaptação da história, com ênfase na performance teatral e manipulação de marionetas para contar a história. A análise de conteúdo segundo Bardin (1977) do grupo focal encontra-se em anexo (ver anexo C, p. 141).

Tabela 27 – Análise de Conteúdo do Grupo Focal 1.5 | 6º ano

<b>Pergunta</b>	<b>Inferências</b>
<b><i>A leitura do conto foi essencial para ilustrar a história?</i></b>	A leitura do conto é considerada essencial pelos grupos, pois fornece as características e a compreensão necessária para criar ilustrações precisas e detalhadas. A leitura permite uma melhor imaginação e entendimento da história.
<b><i>Vocês usaram os pormenores físicos e psicológicos escritos no conto ou imaginaram?</i></b>	Alguns grupos usaram uma combinação dos pormenores escritos e da imaginação para criar as ilustrações, enquanto outros confiaram mais na sua própria imaginação, mantendo alguns elementos descritos no conto para assegurar a coerência com a narrativa.
<b><i>Compreendeste melhor o conto quando o ilustraste?</i></b>	As opiniões divergem entre os grupos. Alguns acreditam que ilustrar ajudou a compreender melhor o conto, enquanto outros não sentiram uma diferença significativa na compreensão após a ilustração.
<b><i>Qual a importância da imagem num conto?</i></b>	As imagens são vistas como uma ferramenta importante para tornar a história mais interessante e compreensível, especialmente para atrair o interesse do público e facilitar a interpretação do conto.
<b><i>Achas mais fácil ler um conto ilustrado?</i></b>	A maioria dos alunos acha que contos ilustrados são mais fáceis de ler e entender, especialmente para crianças e jovens, pois as ilustrações ajudam a visualizar a história. No entanto, alguns alunos preferem ler contos sem ilustrações, considerando-os mais apropriados para adultos.
<b><i>Mudança no conto: Por que mudaram a história?</i></b>	Os grupos mudaram a história original para torná-la mais interessante e divertida, usando a sua imaginação para adaptar e personalizar a narrativa de acordo com as suas preferências.
<b><i>Qual a moral do ponto original e por que mudaram o fim?</i></b>	Os grupos mudaram o fim da história para torná-la mais cativante e relevante para eles, acreditando que as suas adaptações melhorariam a experiência de leitura e tornariam a história mais envolvente.
<b><i>Interpretar uma personagem ajuda-te a compreendê-la melhor?</i></b>	Todos os grupos concordam que interpretar uma personagem ajuda a compreendê-la melhor, pois é necessário conhecer profundamente as suas características e motivações para uma interpretação precisa.
<b><i>Gostaram de fazer as atividades?</i></b>	A maioria dos alunos gostou das atividades e achou a experiência positiva e importante. Acreditam que lembrarão dessas atividades no futuro devido ao seu impacto e ao envolvimento proporcionado.

#### 4.2.6 Momento 1.6 | Inquérito por questionário nas turmas de 5º 6º anos

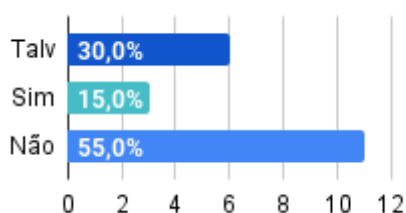
O inquérito por questionário aplicado na última fase do projeto foi essencial para aferir dados sobre a eficácia das metodologias utilizadas (ver anexo B, p.135). Procura-

se também avaliar o envolvimento, a satisfação e o impacto das atividades na aprendizagem, além de verificar se despertaram o interesse pela leitura.

#### 4.2.6.1 Momento 1.6 | Inquérito por questionário da turma de 5º ano

Na turma do 5º ano, composta por 20 alunos, foram recolhidas as inferências após a análise dos gráficos.

Gráfico 21 – Averiguar o interesse em reler o conto | 5º ano

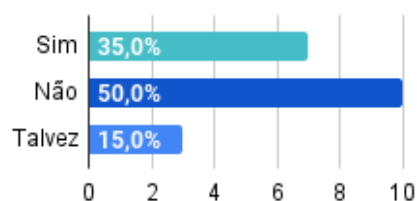


##### 1. Interesse em Reler o Conto:

A maioria dos alunos, 55% (11), não tem interesse em reler o conto da "Menina do Mar", enquanto 6 estão indecisos e apenas 15% (3) demonstraram interesse em reler.

A turma, composta maioritariamente por alunos do género masculino, demonstrou que o conto "Menina do Mar" não é o tipo preferido deste grupo. Durante a atividade, constatamos que os alunos já tinham estudado este conto na disciplina de português, o que resultou numa falta de motivação para relê-lo. Este desinteresse pode ser associado ao facto de o contato com a narrativa ainda ser muito recente, reduzindo assim a vontade de reler a história.

Gráfico 22 – As Ilustrações como atividade significativa na aprendizagem | 5º ano

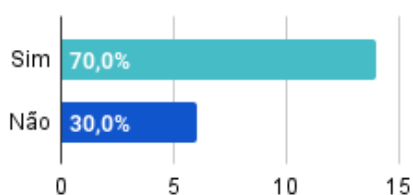


##### 2. Desafio nas Ilustrações:

A criação das ilustrações foi considerada desafiadora por 35% (7) alunos, enquanto 50% (10) não acharam desafiador e 15% (3) ficaram indecisos.

A maioria da turma demonstrou pouca iniciativa para criar e desenhar sem recorrer ao telemóvel. As ilustrações são atividades que promovem o desenvolvimento de habilidades e conhecimento. No entanto, este grupo, vindo do 1º ciclo, não possui essas competências bem desenvolvidas. Observamos que os alunos se dividiram entre os que acharam a atividade desafiadora e os que mostraram indecisão, refletindo a falta de familiaridade com essas práticas.

Gráfico 23 –As ilustrações ajudam na interpretação do conto | 5º ano

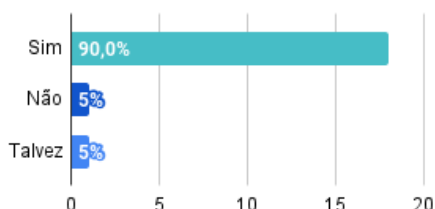


### 3.Compreensão das Personagens:

A maioria dos alunos, 70% (14), afirmou ter compreendido melhor a importância física e psicológica das personagens após as atividades, embora 30% (6) alunos não tenham sentido essa melhoria.

A maioria dos alunos compreendeu melhor o conto. Na fase de projeto, ouviram a história e debatemos passo a passo o conteúdo, o que permitiu que ficassem mais cientes da narrativa, das suas ações e das características das personagens.

Gráfico 24 – Averiguar o interesse na adaptação do conto | 5º ano

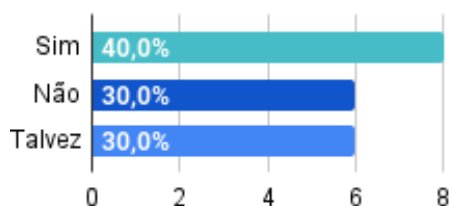


### 4.Diversão na adaptação do Conto:

A grande maioria dos alunos 90% (18) achou divertido recontar o conto, com apenas 5% (1) dos alunos discordou o e outros 5% ficaram indecisos.

É indiscutível que, à medida que as atividades se aproximam da representação, os alunos se envolvem mais no processo. Recontar e gravar o conto foi uma experiência muito gratificante para os alunos. A assimilação e acomodação de Piaget é aqui muito evidente na metodologia adotada.

Gráfico 25 – Averiguar se as atividades promoveram gosto pela leitura | 5º ano



### 5.Despertar do Gosto pela Leitura:

As atividades despertaram o gosto pela leitura em 40% (8) alunos, enquanto 30% (6) não sentiram esse estímulo e outros 30% (6) ficaram indecisos.

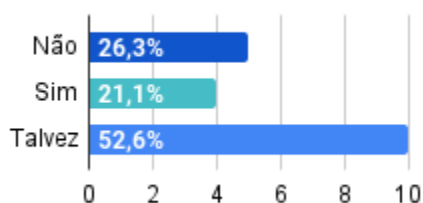
A combinação de métodos tradicionais, como o *kamishibai*, com tecnologias modernas, não só desperta o interesse dos alunos pela leitura, mas também enriquece a experiência educativa. Incorporar tecnologias interativas e práticas pedagógicas inovadoras pode criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e eficaz.

Os resultados do inquérito por questionário mostram claramente que a maioria dos alunos acharam divertido recontar o conto, sendo mais significativo a apresentação do conto pelo *Kamishibai* e mais moderado na criação das ilustrações.

#### 4.2.6.2 Momento 1.6 | Inquérito por questionário da turma de 6º ano

Na turma do 6º ano, composta por 19 alunos, foram recolhidas as inferências após a análise dos gráficos.

Gráfico 26 – Averiguar o interesse em reler o conto | 6º ano

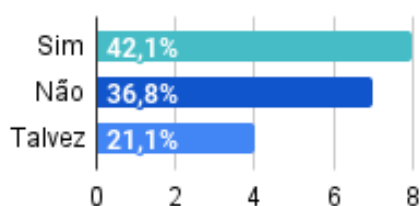


##### 1. Voltarias a ler o conto da “Menina do Mar”?

A maioria dos alunos 52,6% (10) está indecisa sobre reler o conto, enquanto 26,3% (5) não têm interesse e 21,1% (4) demonstraram interesse em reler.

A maioria dos alunos está indecisa sobre reler o conto, porque já verificamos anteriormente que não é o tipo preferencial deste grupo, indicando que, embora tenham participado das atividades, não houve um grande impacto no desejo de reler o conto por iniciativa própria.

Gráfico 27 – As Ilustrações como atividade significativa na aprendizagem | 6º ano

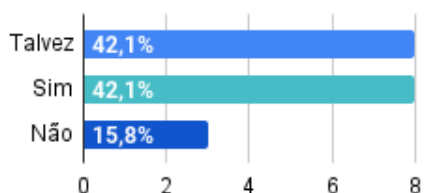


##### 2. Foi desafiador criar as ilustrações?

A criação das ilustrações foi considerada desafiadora por 42,1% (8) alunos, enquanto 36,8% (7) não acharam desafiador e 21,1% (4) ficaram indecisos.

A percepção do desafio foi dividida, com uma ligeira maioria considerando as ilustrações desafiadoras. Isso indica que as atividades foram estimulantes, mas também apresentaram um nível adequado de dificuldade para os alunos, considerando que no 1º ciclo essas atividades são menos exploradas.

Gráfico 28 –As ilustrações ajudam na interpretação do conto | 6º ano



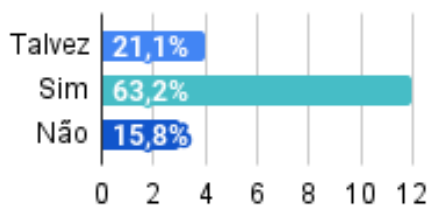
##### 3. Compreendeste melhor a importância física e psicológica das personagens do conto?

42,1% (8) dos alunos afirmaram ter compreendido melhor a importância física e psicológica das personagens após as atividades, enquanto 42,1% (8) ficaram indecisos e 15,8% (3) não sentiram essa melhoria.

Metade dos alunos compreendeu melhor as personagens, enquanto a outra metade ficou dividida entre a indecisão e a falta de melhoria. Isso sugere que as

atividades ajudaram muitos alunos a aprofundar sua compreensão, mas não foram igualmente eficazes para todos.

Gráfico 29 – Averiguar o interesse na adaptação do conto | 5º ano

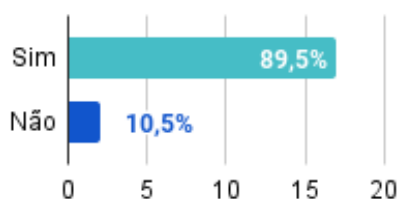


#### 4. Achaste divertido recontar o conto?

A maioria dos alunos, 63,2% (12), achou divertido recontar o conto, com 21,1% (3) dos alunos discordando e 15,8% (4) ficando indecisos.

A maioria dos alunos achou divertido recontar o conto, o que indica que as atividades foram capazes de envolver os alunos e bem recebidas no geral.

Gráfico 30 – Averiguar se a criação das marionetas são uma atividade significativa | 6º ano

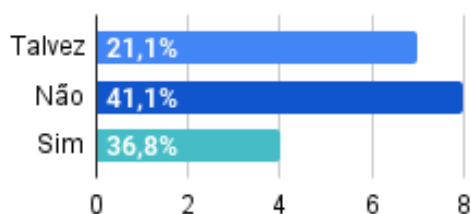


#### 5. Gostaste de construir as marionetas?

A construção das marionetas foi bem recebida, com 89,5% (17) dos alunos gostando da atividade e apenas 10,5% (2) não gostando.

A construção das marionetas foi amplamente apreciada, sugerindo que atividades práticas e criativas são eficazes para manter o interesse e a participação dos alunos.

Gráfico 31 – Eficácia pedagógica das atividades



#### 6. Estas atividades despertaram o teu gosto pela leitura?

36,8% (4) alunos tiveram o gosto pela leitura despertado pelas atividades, enquanto 41,1% (8) não sentiram esse estímulo e 21,1% (7) ficaram indecisos.

As atividades realizadas despertaram o interesse pela leitura em 36,8% dos alunos, embora 21,1% permaneçam indecisos. Apesar de gostarem das atividades desenvolvidas, nem todos se sentiram efetivamente atraídos pela leitura. Isso aponta para a necessidade de reforçar e diversificar tais práticas, tornando-as ainda mais cativantes e eficazes.

### 4.2.7 Momento 1.7 | Grelhas de Avaliação nas turmas de 5º 6º anos

A última fase da unidade de trabalho, segundo o método de resolução de problemas de Bruno Munari (1998), a avaliação do processo pelos alunos é fundamental para a consciencialização da aprendizagem. Esta grelha (ver anexo B, p. 137) permite-nos, enquanto instrumento de investigação, ter a perceção dos discentes, sobre as metodologias adotadas.

#### 4.2.7.1 Momento 1.7 | Grelha de Avaliação da turma de 5º ano

Gráfico 32 – Grelha de autoavaliação 5º ano

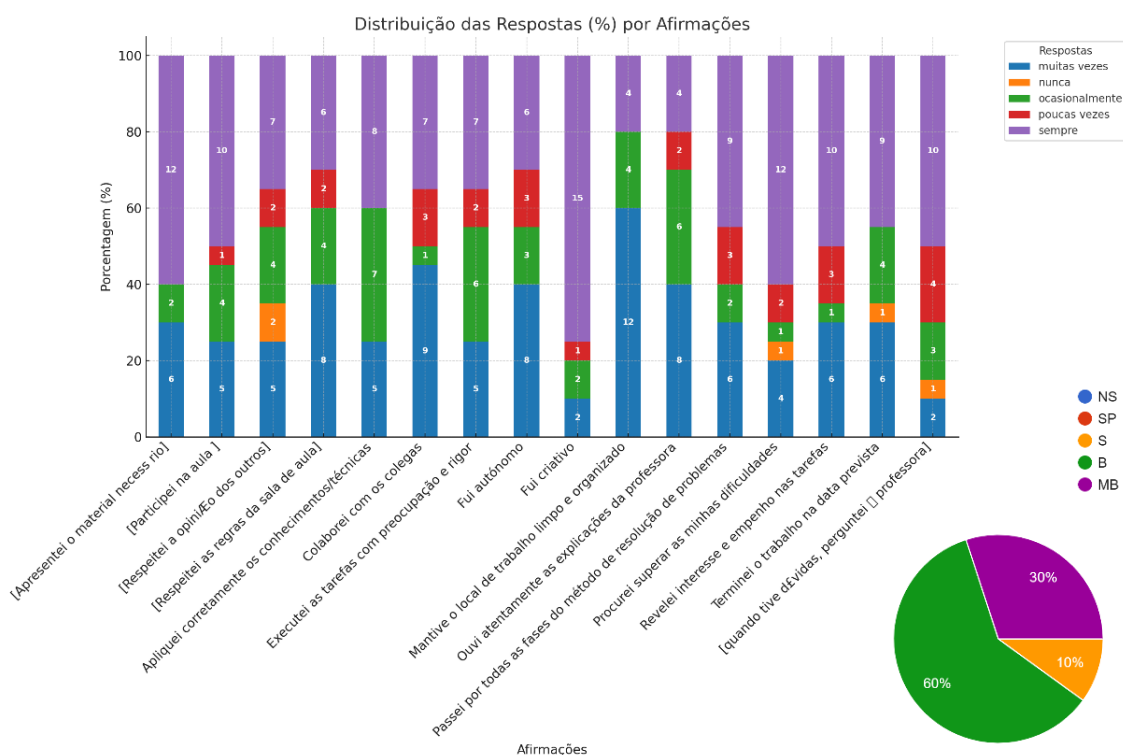


Tabela 28 – Análise do gráfico 31

Afirmações	Sempre (%)	Muitas Vezes (%)	Ocasionalmente (%)	Poucas Vezes (%)	Nunca (%)	Observações	Inferências
Apresentei o material necessário	60	30	10	0	0	60% dos alunos apresentaram sempre o material necessário, mas 10% ocasionalmente.	A apresentação do material é positiva, mas 10% precisam de maior apoio.
Participei na aula	50	25	20	5	0	75% participaram sempre na aula, mas 5% fizeram poucas vezes.	Participação na aula é consistente, mas deve ser incentivada nos casos de desinteresse.

## Projeto de Investigação | RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

<i>Respeitei a opinião dos outros</i>	35	25	20	10	10	60% respeitaram sempre a opinião dos outros, enquanto 10% nunca o fizeram.	O respeito pela opinião dos outros é sólido, mas deve ser reforçado nos 10% que nunca o fizeram.
<i>Respeitei as regras da sala de aula</i>	30	40	20	10	0	70% respeitaram sempre as regras da sala de aula, com 10% seguiram poucas vezes.	As regras da sala são bem respeitadas, mas devem ser trabalhadas nos 10% de exceção.
<i>Apliquei corretamente os conhecimentos/técnicas</i>	40	25	35	0	0	65% aplicaram corretamente as técnicas, mas 35% ocasionalmente.	A aplicação correta de técnicas é positiva, mas 35% necessitam de suporte adicional.
<i>Colaborei com os colegas</i>	35	45	5	15	0	80% colaboraram sempre com os colegas, mas 15% poucas vezes	Colaboração é um ponto forte, mas 15% podem melhorar nesse aspecto.
<i>Executei as tarefas com preocupação e rigor</i>	35	25	30	10	0	60% executaram as tarefas com rigor, mas 10% nunca demonstraram esse rigor.	A execução de tarefas com rigor deve ser ampliada para incluir todos os alunos.
<i>Fui autónomo</i>	30	40	15	15	0	70% foram autónomos, mas 15% nunca se sentiram autónomos.	A autonomia é moderada e requer estratégias para engajar mais alunos.
<i>Fui criativo</i>	75	10	10	5	0	85% foram criativos, enquanto 5% nunca se consideraram criativos.	Criatividade pode ser promovida em atividades diversificadas para envolver mais alunos.
<i>Mantive o local de trabalho limpo e organizado</i>	20	60	20	0	0	80% mantiveram o local de trabalho organizado, mas 20% ocasionalmente.	Manter o local limpo é um ponto forte que deve ser preservado e incentivado.
<i>Ouvi atentamente as explicações da professora</i>	20	40	30	10	0	60% ouviram sempre as explicações da professora, mas 10% nunca prestaram atenção.	Atenção às explicações é excelente, mas 10% precisam de mais incentivo.
<i>Passsei por todas as fases do método de resolução de problemas</i>	45	30	10	15	0	75% passaram por todas as fases de resolução de problemas, mas 15% poucas vezes	Resolução de problemas deve ser enfatizada para maior adesão de todos.
<i>Procurei superar as minhas dificuldades</i>	60	20	5	10	5	80% procuraram superar dificuldades, mas 5% nunca o tentaram.	Superação de dificuldades é moderada e pode ser incentivada nos casos mais desafiadores.
<i>Revelei interesse e empenho nas tarefas</i>	50	30	15	0	5	80% revelaram interesse nas tarefas, mas 5% nunca demonstraram.	Interesse nas tarefas é satisfatório, mas precisa de incentivo em 5% dos casos.
<i>Terminei o trabalho na data prevista</i>	45	30	20	0	5	75% terminaram sempre os trabalhos na data prevista, com 5% que nunca cumpriram os prazos.	Cumprimento de prazos é positivo, mas os 5% que não cumprem precisam de reforço.
<i>Quando tive dúvidas, perguntei à professora</i>	50	10	15	20	5	60% perguntaram sempre em caso de dúvidas, mas 5% nunca perguntaram.	Perguntar em caso de dúvidas deve ser mais trabalhado para incluir todos os alunos.
<i>Autoavaliação de mérito</i>						Avaliação de MB:30% Avaliação de B: 60% Avaliação de S: 10%	A maioria realiza tarefas com atenção aos detalhes, embora alguns ainda possam vir a desenvolver maior rigor nas suas práticas.

4.2.7.1 Momento 1.7 | Grelha de Avaliação da turma de 6º ano

Gráfico 33 – Grelha de autoavaliação do 6º ano

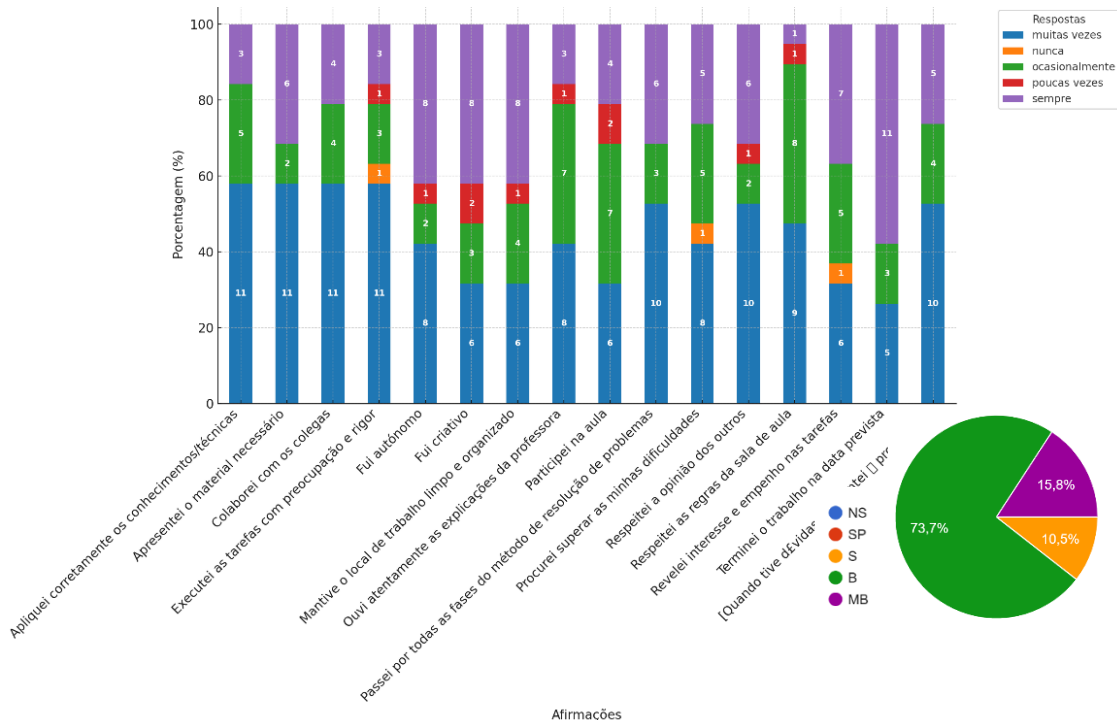


Tabela 29 – Análise do Gráfico 32

Afirmações	Sempre (%)	Muitas Vezes (%)	Ocasionalmente (%)	Poucas Vezes (%)	Nunca (%)	Observações	Inferências
<i>Apliquei corretamente os conhecimentos/técnicas</i>	16	58	26	0	0	74% aplicaram corretamente as técnicas, mas 26% aplicaram ocasionalmente.	A aplicação correta de técnicas é positiva, mas 26% necessitam de suporte adicional.
<i>Apresentei o material necessário</i>	30	58	12	0	0	88% dos alunos apresentaram sempre o material necessário, mas 12% fizeram-no ocasionalmente.	A apresentação do material é positiva, mas 12% precisam de maior apoio.
<i>Colaborei com os colegas</i>	21	58	21	0	0	79% colaboraram sempre com os colegas, mas 21% fizeram-no ocasionalmente.	Colaboração é um ponto forte, mas 21% podem melhorar nesse aspecto.
<i>Executei as tarefas com preocupação e rigor</i>	15	58	15	6	6	73% executaram as tarefas com rigor, mas 6% nunca demonstraram esse rigor.	A execução de tarefas com rigor deve ser ampliada para incluir todos os alunos.
<i>Fui autónomo</i>	41	41	12	6	0	82% foram autónomos, mas 6% sentiram-se poucas vezes autónomos.	A autonomia é moderada e requer estratégias para engajar mais alunos.
<i>Fui criativo</i>	41	31	15	12	0	72% foram criativos, enquanto 27% foram ocasionalmente ou poucas vezes criativos.	Criatividade pode ser promovida em atividades diversificadas para envolver mais alunos.
<i>Mantive o local de trabalho limpo e organizado</i>	41	31	22	6	0	72% mantiveram o local de trabalho organizado, mas 28% fizeram	Manter o local limpo é um ponto forte que deve ser preservado e incentivado.

<i>Ouvi atentamente as explicações da professora</i>	16	41	37	6	0	ocasionalmente ou poucas vezes. 57% ouviram sempre as explicações da professora, mas 43% prestaram pouca atenção.	Atenção às explicações é positiva, mas 43% precisam de mais incentivo.
<i>Participei na aula</i>	21	31	36	12	0	62% participaram sempre na aula, com apenas 12% a fazê-lo poucas vezes.	Participação na aula é consistente, mas deve ser incentivada nos casos de desinteresse.
<i>Passei por todas as fases do método de resolução de problemas</i>	32	52	16	0	0	84% passaram por todas as fases de resolução de problemas, mas 16% ocasionalmente.	Resolução de problemas deve ser enfatizada para maior adesão de todos.
<i>Procurei superar as minhas dificuldades</i>	26	42	26	6	0	68% procuraram superar dificuldades, mas 6% poucas vezes.	Superação de dificuldades é moderada e pode ser incentivada nos casos mais desafiadores.
<i>Respeitei a opinião dos outros</i>	31	51	12	6	0	82% respeitaram sempre a opinião dos outros, enquanto 6% fizeram-no poucas vezes.	O respeito pela opinião dos outros é sólido, mas deve ser reforçado nos 6% que o fizeram poucas vezes.
<i>Respeitei as regras da sala de aula</i>	6	47	41	6	0	53% respeitaram sempre as regras da sala de aula, com 6% pouco seguiram.	As regras da sala são respeitadas moderadamente, mas devem ser trabalhadas nos 6% de exceção.
<i>Revelei interesse e empenho nas tarefas</i>	36	32	26	0	6	68% revelaram interesse nas tarefas, mas 6% nunca demonstraram.	Interesse nas tarefas é satisfatório, mas precisa de incentivo em 6% dos casos.
<i>Terminei o trabalho na data prevista</i>	58	26	16	0	0	84% terminaram sempre ou muitas vezes os trabalhos na data prevista, com 16% cumprem os prazos ocasionalmente.	Cumprimento de prazos é positivo, mas os 16% que não cumprem precisam de reforço.
<i>Quando tive dúvidas, perguntei à professora</i>	26	52	22	0	0	78% perguntaram em caso de dúvidas, mas 22% ocasionalmente.	Perguntar em caso de dúvidas deve ser mais trabalhado para incluir todos os alunos.
<i>Autoavaliação de mérito</i>						Avaliação de MB: 15,8% Avaliação de B: 73,7% Avaliação de S: 10,5%	A maioria realiza tarefas com atenção aos detalhes, embora alguns ainda possam vir a desenvolver maior rigor nas suas práticas.

## 5. DISCUSSÃO DOS DADOS

A aplicação do Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica sobre as Narrativas Visuais permitiu-nos, quer pelas metodologias propostas e pelos momentos de recolha de dados realizados ao longo da investigação ação baseada na arte, aferir uma série de observações, comparações e reflexões com as aprendizagens significativas que foram escolhidas como estratégia para uma aprendizagem mais colaborativa e participativa dos alunos, contribuindo para desenvolver a literacia visual e a literacia da leitura.

Nesse sentido, os alunos do 5º e 6º anos mostraram uma aceitação muito positiva à Gamificação aplicada no *Game Art's Magic* (ver anexo G, p. 196). Todos os grupos de trabalho atingiram o segundo nível de participação no jogo, evidenciando o envolvimento significativo na descoberta de saberes, no trabalho de equipa e no trabalho colaborativo, refletido nas atividades realizadas. Podemos aferir que a

aplicação da Gamificação no processo de aprendizagem provou ser uma estratégia eficaz para envolver os alunos criando o efeito “Flow”, segundo Mihály Csikszentmihaly (2020), mantendo-os agarrados à ideia que podiam fazer mais e melhor ao longo das várias fases da metodologia projetual. A aceitação generalizada e o progresso observado no *Game Art's Magic* refletem uma adesão significativa às metodologias ativas, que Dewey tanto defendia, baseada na participação ativa e o desenvolvimento de competências colaborativas.

A análise do inquérito por questionário (Momento 1.1, p.67) averiguou diferenças significativas nos hábitos e visões de leitura dos alunos do 5º e 6º ano, refletindo os diferentes avanços de desenvolvimento cognitivo e social em relação aos hábitos de leitura, preferências de géneros, locais de acesso, frequência de leitura, práticas linguísticas e uso de tecnologias.

No que diz respeito ao gosto pela leitura, 65% dos alunos do 5º ano demonstram interesse pela leitura, enquanto no 6º ano esse número desce para 52%. Nos dois anos, os alunos valorizam livros ilustrados (90% no 5º ano e 73% no 6º ano), mas a leitura fora da escola é mais frequente no 5º ano (85%) em comparação ao 6º ano (63%). A leitura como diversão é mais valorizada no 5º ano (70%) do que no 6º ano (53%), que associada à percepção de que ler é cansativo (47%), mostram que ainda há espaço para melhorar a relação com a leitura.

Nos géneros de leitura, os mais populares no 5º ano são comédia (90%), aventura/mistério (75%) e banda desenhada (75%). No 6º ano, destacam-se comédia (100%), aventura/mistério/polícia (84%) e acontecimentos reais (78%). Géneros tradicionais, como fábulas (55% no 5º ano, 62% no 6º ano) e poesia (62% no 6º ano), têm menor adesão em ambos os grupos. Gaming e tecnologia mantêm relevância em ambos os anos (75% no 5º ano, 68% no 6º ano), refletindo o interesse por temas modernos e interativos.

Quanto às sugestões de leitura, o comportamento das duas turmas é similar quanto ao facto de nunca pedirem indicações (65% e 70%, no 5º e 6º anos), assim como é moderada a adesão quanto às sugestões dos professores e bibliotecários. Também evidenciam uma baixa procura por recomendações de pais e amigos, sendo necessário reforçar as sugestões parentais para desenvolver hábitos regulares.

Nos locais de acesso, o ambiente familiar é o principal espaço de leitura, com maior relevância no 6º ano (88%) do que no 5º ano. O uso de bibliotecas municipais é baixo em ambos os grupos (75% no 5º ano e 88% no 6º ano nunca ou raramente visitam), refletindo a necessidade de revitalizar esses espaços. A leitura *online* é emergente no 5º ano e subutilizada no 6º ano (21%). Conforme Dewey, criar contextos

de aprendizagem relevantes e conectados ao interesse dos alunos é essencial para fortalecer hábitos literários.

A frequência de leitura é baixa nos dois anos. No 5º ano, apenas 15% leem diariamente e 25% semanalmente, enquanto no 6º ano essas mesmas práticas são mantidas por 22%. A leitura sazonal predomina em ambos os grupos, com um número significativo de alunos lendo raramente (35% no 5º ano). Os livros continuam a ser os materiais mais populares, com maior adesão no 6º ano (64% papel, 58% digital) do que no 5º ano (40% papel, 35% digital).

Em termos de práticas linguísticas, a leitura em português é predominante nos dois anos, com facilidade percebida por 85% no 5º ano e 82% no 6º ano. A prática multilíngue, entretanto, é limitada (5% no 5º ano, 48% no 6º ano) e menos vista como divertida.

No uso de tecnologias, 100% dos alunos do 6º ano e quase todos do 5º ano possuem computador, mas o uso predominante é para jogos (75% no 5º ano, 63% no 6º ano). Atividades como escrever textos escolares são mais comuns no 6º ano (62%) do que no 5º ano (55%), enquanto práticas como ler sobre passatempos (22% no 6º ano, 40% no 5º ano) e escrever emails (52% raramente/nunca em ambos) são pouco frequentes.

Em suma, enquanto o 5º ano se destaca pelo maior entusiasmo em leitura recreativa e uso de materiais visuais, o 6º ano mostra maior adesão a leituras reflexivas e maior uso de livros em papel. Ambos os anos apresentam desafios como baixa frequência de leitura, uso limitado de bibliotecas e recursos digitais, e pouca prática multilíngue, apontando para a necessidade de estratégias que tornem a leitura mais atrativa e integrada ao quotidiano.

A análise dos dados do grupo focal (Momento 1.2, p.86) permitiu compreender a relação dos alunos do 5º e 6º anos entre a literacia visual e a literacia da leitura, na fase inicial do diagnóstico. Numa análise comparativa permitiu-nos concluir que os alunos do 5º ano têm maior preferência por imagens e uma abordagem direcionada na criação de histórias visuais, demonstrando que a alfabetização visual é uma etapa essencial para a transição para a leitura. O facto de este grupo se revelar mais inclinado a usar imagens para contar histórias e a necessidade de planear visualmente antes de desenhar, refletem esta fase do seu desenvolvimento cognitivo, onde o pensamento visual e concreto ainda prevalece sobre o abstrato, bem demonstrado na teoria do desenvolvimento de Piaget (1999). Em contrapartida, o 6º ano já começa a integrar mais a leitura e a compreensão visual de forma articulada, evidenciando uma evolução para operações mentais mais complexas. Referimos ainda a abertura dos alunos do 5º ano

para desenhar e criar narrativas de forma mais fluida, o que nos indica um processo de aprendizagem baseado na experiência e exploração, conforme defendido por Dewey (2002). Esse processo contribui para a literacia da leitura, pois permite que as crianças associem significado a imagens e histórias de forma intuitiva, construindo uma compreensão que futuramente poderá ser aplicada à leitura textual.

Os alunos do 6º ano têm maior preferência pela leitura e demonstram ter mais habilidade para fornecer exemplos contextuais, o que reflete uma literacia visual mais avançada, onde a leitura e a imagem se complementam para enriquecer a compreensão da narrativa. Esta compreensão mais profunda da relação entre leitura e imagem, revelam um desenvolvimento mais avançado de conceitos e linguagem, em linha com a teoria de Vygotsky sobre a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP).

Concluimos que a literacia visual é uma base fundamental para a literacia da leitura, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. No 5º ano, a ênfase está no uso das imagens como ferramenta inicial de compreensão, enquanto no 6º ano, a leitura e a literacia visual já se integram de forma mais sofisticada, enriquecendo a capacidade de interpretação de narrativas.

Relativamente à literacia da leitura e à criatividade, pelas observações do diário de bordo (ver anexos C, p. 141) podemos constatar que, quando transitamos na fase de projeto para a introdução da obra literária adotada, o conto da “Menina do Mar” de Sophia de Melo Breyner Andersen, e subsequentemente para o esboço das ilustrações sobre as personagens atribuídas, surgiram algumas resistências. Como estratégia alternativa, optamos por fazer o acompanhamento da leitura com uma gravação de Eunice Munoz, da “Menina do Mar”, que facilitou o processo da análise das personagens, ação e espaço/tempo. A ausência de imagens no texto proposto foi deliberada, visando estimular a imaginação e a criatividade dos alunos. Relembramos que o conto, no 6º ano, foi introduzido pela aplicação de um *Kahoot* (ver anexo F, p.193), que foi recebido com entusiasmo pelos alunos.

A análise das ilustrações (Momento 1.3, p.88) nas turmas do 5º e 6º anos evidencia diferenças importantes na abordagem e no desenvolvimento da literacia visual. Nos dois anos, constatamos o recurso a referências externas, como imagens em telemóveis, refletindo uma dependência de apoio visual e baixos níveis de criatividade espontânea. Essa tendência sugere a necessidade de fortalecer a autonomia criativa dos alunos, alinhando-se à pedagogia de Piaget (1999), que valoriza a exploração e a descoberta no desenvolvimento cognitivo.

No 5º ano, os cenários ilustrados oscilaram entre o familiar, como cozinhas, e o imaginário, como fundos do mar, com uso de cores vibrantes e formas expressivas que evidenciam envolvimento emocional dos alunos. Os personagens, incluindo figuras humanas e criaturas fantásticas, foram representados com uma forte aproximação ao real, refletindo uma dependência significativa de estímulos externos, sendo o resultado criativo menos rico e exploratório. Apesar disso, a literacia visual foi fortalecida pela conexão dos alunos com os elementos visuais e as suas experiências pessoais, refletidas nos cenários que remetem ao seu quotidiano. Essa relação promoveu uma aprendizagem que estimulou o pensamento crítico e imaginativo, visível em combinações de formas e cores e na criação de narrativas visuais que desafiaram interpretações previsíveis, culminando na sua representação visual.

Já no 6º ano, as ilustrações revelaram composições mais equilibradas, com o uso de formas geométricas e orgânicas mais complexas. O papel ativo da professora estagiária orientada em ajudar os alunos a desenvolver suas ideias e habilidades, técnicas e uso de materiais diversos, enquanto trabalhavam as produções artísticas, incentivou nos alunos a criação de narrativas visuais mais elaboradas e apelativas, refletidas na diversidade de cores e texturas. Hernandez (2013) refere-se a este tipo de atividades como uma estratégia que permite desenvolver a capacidade de “ler” e “escrever” visualmente, enquanto Piaget (1999) e Dewey (2002) destacam e valorizam a importância da organização do pensamento e da experiência estética na aprendizagem.

Conclui-se que as ilustrações, em ambas as turmas, são ferramentas poderosas para o desenvolvimento da literacia visual, ajudando os alunos a interpretar, criar e construir significado. Contudo, a evolução nas duas turmas reflete a necessidade de pedagogias adaptadas, que promovam tanto a criatividade intuitiva quanto a autonomia na produção visual.

A análise das máscaras e marionetas (Momento 1.4, p.95) no 6º ano, tem por objetivo destacar a importância das ferramentas educativas no desenvolvimento cognitivo, motor e simbólico das crianças. Vygotsky (1962) ressalta que a manipulação física das marionetas facilita a construção de significados, enquanto Piaget aponta que a tridimensionalidade permite explorar conceitos espaciais e fortalecer o pensamento lógico. Dewey (2002) complementa, afirmando que o toque e o movimento associado às marionetas tornam a aprendizagem mais rica e significativa. Apesar dos desafios encontrados, como a baixa motricidade fina, registados no diário de bordo (ver anexo C, p.141), os alunos superaram as dificuldades ao desenvolverem novas habilidades motoras, o que evidenciou a importância de se confrontarem com os obstáculos durante

o processo criativo. A criatividade e a identidade das marionetas, revestidas de fantasia e mistério, suavidade e delicadeza, permite-nos aferir que a interpretação do ambiente criativo da representação evidenciou uma maior independência e desenvolvimento da literacia visual por parte dos alunos.

A criação da marioneta pela professora estagiária (ver anexo F, p.192), o Polvo, antes da aplicação do projeto, teve como propósito testar e analisar as escolhas a serem sugeridas à turma, como: materiais, formas e iluminação. Ao explorar itens como o uso de materiais sustentáveis, escalas, impacto visual e a funcionalidade da estrutura, foi possível conectar teoria e prática, promovendo uma reflexão sobre as escolhas feitas.

A marioneta pelas suas características cénicas, movimento e flexibilidade, envolveu emocionalmente os alunos, que revelaram curiosidade e entusiasmo, especialmente ao desejarem vestir a peça e assumir o papel de polvo.

A apresentação da marioneta após a produção artística realizada na sala de aula, reforçou o papel pedagógico do projeto, preservando a autonomia dos alunos ao mesmo tempo que proporcionou um momento de partilha e reflexão cultural.

Dessa forma, a marioneta tornou-se uma ponte entre teoria e prática, permitindo à professora/artista/investigadora refinar continuamente suas técnicas artísticas e pedagógicas. Esse processo integrou criação, reflexão e aprimoramento, alinhando a prática aos objetivos investigados e educativos de maneira intencional e sistemática.

A performance teatral resultante, especialmente no 6º ano, revelou-se no momento culminante, destacando o impacto da criação colaborativa e da aplicação prática do conhecimento. Esse processo refletiu as teorias de Vygotsky (1962) sobre a aprendizagem mediada socialmente, com os alunos a construir o conhecimento de forma coletiva e contextual. A interação entre os participantes e a criação de narrativas visuais e teatrais enriqueceram a experiência educativa, promovendo a literacia visual, a expressão estética e o trabalho em equipe. Este foi o ambiente vivido e experienciado pelo grupo, como as imagens em anexo podem demonstrar (ver anexo D, p. 174).

Essa estratégia reforçou o papel pedagógico do projeto, preservando a autonomia dos alunos, ao mesmo tempo em que proporcionou um momento de partilha e reflexão cultural.

A análise do segundo grupo focal (Momento 1.5, p.100) aplicada nas turmas em estudo destacou diferenças e semelhanças na relação entre leitura, ilustração e criatividade. Os grupos consideraram a leitura essencial para a ilustração das histórias, mas com abordagens distintas.

No 5º ano, a leitura foi usada como principal fonte de detalhes, com foco na representação visual fiel ao conto, enquanto no 6º ano, os alunos combinaram leitura e

imaginação, enfatizando a adaptação criativa (*storytelling* – Ver anexo D, p. 179). Embora tenham reconhecido a importância da leitura na criação das ilustrações, os alunos do 6º ano demonstraram maior flexibilidade e autonomia na adaptação do conto, que originou alteração dos elementos narrativos (personagens e ações). Quanto à criação de histórias apenas com imagens, os dois grupos acreditaram ser possível, mas preferiram combinar texto e imagens para maior clareza. O 6º ano destacou ainda a integração de texto e imagem como crucial na performance teatral, refletindo maior sofisticação narrativa.

A ilustração foi vista como facilitadora da compreensão do conto para ambos os grupos, embora o 6º ano apresente opiniões divergentes, com alguns alunos a considerar que as imagens não alteraram significativamente sua interpretação. As imagens foram valorizadas como elemento motivador e cativante, especialmente na *performance* de marionetas no 6º ano e na apresentação do *Kamishibai* no 5º ano.

Conclui-se que, enquanto o 5º ano manteve um foco mais tradicional e detalhado na ilustração, o 6º ano demonstrou maior exploração criativa e integração de elementos performativos. Ambas as abordagens estimularam a motivação e o desenvolvimento de competências dos leitores, refletindo as diferenças de atuação e desenvolvimento pedagógico entre os grupos.

Aferimos que os alunos, no geral, consideraram a leitura indispensável para a ilustração e compreensão da história, mas o 5º ano utilizou o conto como fonte principal de detalhes, enquanto o 6º ano demonstrou maior autonomia criativa, reinterpretando elementos narrativos e valorizando a integração de texto e imagem na performance teatral. Os contos ilustrados foram considerados mais simples e envolventes em ambas as turmas, com o 6º ano a apresentar uma preferência crescente por narrativas menos dependentes de ilustrações, refletindo a transição para maior autonomia e abstração.

A análise do segundo inquérito por questionário (Momento 1.6, p.102) revela diferenças significativas nas abordagens pedagógicas e nos efeitos das atividades realizadas pelos alunos do 5º e 6º anos em relação à leitura, ilustração e interpretação de histórias, fundamentadas nas teorias de Vygotsky, Piaget e Dewey, contudo semelhante ao já revelado no grupo focal (momento 1.5). O inquérito por questionário permite-nos observar uma visão mais individualizada do que a anterior, onde prevaleceu a opinião do grupo de trabalho.

No 5º ano, as atividades centraram-se na divisão e adaptação da narrativa, nos cinco momentos fulcrais, com foco na criação detalhada de cenários e personagens. A utilização do *Kamishibai* proporcionou uma experiência sequencial e visual que, segundo Dewey (2002), e promoveu uma aprendizagem significativa ao integrar

experiências estéticas como construção do conhecimento. No 6º ano, os alunos foram incentivados a recriar e adaptar a narrativa, produzindo as máscaras e marionetas e desenvolvendo uma performance teatral. Esse processo, mais criativo e flexível, reflete um avanço para operações mentais mais complexas, conforme descrito por Piaget, que considera essa idade, um período de transição para o pensamento formal. A combinação de leitura e imaginação, exemplifica a capacidade crescente de abstração e adaptação. Além disso, o envolvimento com as marionetas e a performance teatral está alinhado à abordagem de Dewey (2002), ao valorizar a experiência prática e colaborativa como forma de aprendizagem. Vygotsky (1962) reforça que a interação social e a cooperação entre os alunos durante a criação permitiram construir novos significados e ampliar a compreensão narrativa.

No 5º ano, 55% não demonstraram interesse em reler o conto, enquanto 15% relataram interesse. No 6º ano, 52,6% ficaram indecisos, 26,3% não demonstraram interesse e 21,1% mostraram vontade de reler. A falta de motivação em ambos os grupos pode ser explicada pela repetição da obra, reduzindo o estímulo ao envolvimento com a tarefa de ler. Conforme Dewey, a aprendizagem deve ser relevante e conectada com a experiência do aluno; nesse caso, a familiaridade prévia com o conto pode ter limitado o impacto. Ainda referimos que este género de leitura não é preferencial na duas turmas, o que dificultou o processo.

A criação de ilustrações foi considerada desafiadora por 35% no 5º ano e por 42,1% no 6º ano. A divisão de percepções reflete o estágio de desenvolvimento cognitivo descrito por Piaget, com os alunos do 5º ano, ainda no pensamento concreto, enfrentando maior dificuldade ao extrapolar para o abstrato e criativo. Já no 6º ano, o maior envolvimento sugere um avanço no uso de habilidades criativas e reflexivas.

No 5º ano, 70% relataram melhor compreensão das personagens, enquanto no 6º ano apenas 42,1% sentiram essa melhoria. Essa diferença pode ser justificada pela abordagem orientada no 5º ano, alinhada à teoria de Vygotsky, que destaca a importância do professor como mediador no desenvolvimento da compreensão, utilizando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No 6º ano revelou-se uma maior autonomia no processo criativo, mas não foi suficientemente eficaz na maioria dos alunos.

Recontar o conto foi divertido para 90% dos alunos no 5º ano e para 63,2% no 6º ano. A construção de marionetas no 6º ano foi amplamente apreciada (89,5%). Segundo Piaget, a dramatização e a interação prática promovem a assimilação de conceitos, enquanto Vygotsky reforça que atividades colaborativas intensificam as relações sociais entre os alunos.

No 5º ano, 40% dos alunos sentiram-se motivados a ler mais, enquanto no 6º ano apenas 36,8% relataram esse impacto. Conforme Dewey, o uso de métodos inovadores, a escolha das atividades criativas como o *Kamishibai*, a performance, a criação das ilustrações, das máscaras e marionetas, promoveram uma aprendizagem ativa. Contudo, a ausência de resultados significativos neste inquérito sugere a necessidade de práticas mais frequentes e personalizadas para consolidar o hábito da leitura. O 5º ano destacou-se pela precisão na narrativa e pela representação concreta, alinhando-se ao estágio de desenvolvimento descrito por Piaget, enquanto o 6º ano demonstrou maior criatividade e capacidade de adaptação na performance, refletindo as teorias de Vygotsky e Dewey sobre aprendizagem social e prática. As metodologias aplicadas foram cuidadosamente ajustadas para promover a compreensão, o envolvimento e a participação dos alunos.

Por último, analisamos as grelhas de autoavaliação (Momento 1.7, p.106), realizadas no final da unidade de trabalho, que revelaram diferenças marcantes entre as práticas e competências dos alunos do 5º e 6º anos, especialmente em critérios como respeito pelas regras, autonomia, participação, criatividade, colaboração e método de resolução de problemas.

Nos parâmetros "Respeitei as regras da sala de aula" e "Mantive o local de trabalho limpo e organizado", o 5º ano (70% e 80%, respetivamente) demonstrou maior adesão às normas, o que pode ser explicado pela maior dependência de estruturas externas. No 6º ano (53% e 72%), a transição para uma maior autonomia pode estar associada a uma menor adesão às regras, apontando a necessidade de reforço em habilidades de autorregulação. Segundo Piaget, essa diferença reflete o avanço no desenvolvimento cognitivo e moral, à medida que os alunos transitam de uma conformidade heterónoma para uma compreensão mais autónoma das normas.

Quanto à autonomia e à participação, estas foram mais evidentes no 6º ano (82% contra 70% no 5º ano), o que pode ser explicado pela teoria de Vygotsky (1962), que destaca a importância das interações sociais e da aprendizagem orientada para o desenvolvimento de competências. Observa-se que os alunos do 6º ano, por conta de suas experiências sociais e académicas, têm uma tendência maior à independência e participação, enquanto os alunos do 5º ano refletem uma necessidade de maior apoio social para desenvolver essas habilidades.

No campo da criatividade e da colaboração, os alunos do 5º ano relataram maior frequência em "muito criativo" e "sempre colaborei com os colegas" (85% e 80%, respetivamente). A criatividade, no 5º ano, é mais espontânea e reflete-se no envolvimento consistente nas atividades. No 6º ano, a criatividade, embora mais

desenvolvida (72%), é menos frequente, possivelmente porque os alunos dão mais atenção a tarefas práticas e organizadas. Além disso, a maior frequência de colaboração ocasional (21%) no 6º ano, pode indicar um ambiente de trabalho mais individualizado.

Os alunos demonstraram uma compreensão e aplicação do método de resolução de problemas, com o 6º ano destacando-se pela maior confiança e frequência na utilização dessas estratégias (70% no 5º ano e 84% no 6º ano). Esse resultado reflete a abordagem de Dewey, que concebe a aprendizagem como um processo dinâmico de investigação e solução de problemas reais. Por outro lado, os alunos do 5º ano ainda estão a consolidar essas habilidades, necessitando de maior orientação para desenvolver sua autonomia na aplicação do método. Um equilíbrio entre suporte pedagógico e desafios proporcionais é essencial para garantir uma progressão contínua e eficaz no desenvolvimento dessas competências.

As observações realizadas ao longo do projeto, no diário de bordo (ver anexo C, p.142), demonstram uma integração eficaz de metodologias ativas, alinhadas com as aprendizagens significativas previstas no PASEO. A Gamificação e as atividades práticas promoveram um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente. No entanto, a resistência na leitura e a dependência de referências externas, no processo criativo, destacam áreas que necessitam de atenção adicional para fomentar a autonomia e a criatividade dos alunos.

## 6. CONCLUSÃO

As considerações finais do estudo são de suma importância, pois sintetizam as descobertas e reflexões mais significativas, oferecendo uma visão abrangente sobre o impacto e a eficácia das abordagens pedagógicas adotadas.

O Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica "Narrativas Visuais", desenvolvido no âmbito das disciplinas de EV e ET, foi concebido para dar resposta a uma problemática emergente na sociedade contemporânea: o impacto das tecnologias nos hábitos de leitura dos alunos e o seu maior desinteresse pela literatura tradicional. Enquanto as tecnologias oferecem experiências interativas e multissensoriais, como imagem, som e movimento, o formato tradicional do texto escrito muitas vezes não atrai os alunos. Nesse contexto, a pergunta de partida — *em que medida as disciplinas de EV e ET podem despertar hábitos de leitura nos alunos do 2º ciclo?* — guiou a investigação, orientando a escolha de estratégias que unissem arte, tecnologia e leitura. O projeto teve como objetivo principal compreender como as disciplinas de EV e ET, sendo complementares e transversais, poderiam promover recursos pedagógicos que, além de *desenvolverem* a literacia visual e a educação artística, incentivassem o

despertar de hábitos de leitura. Paralelamente, observar como a literacia visual, enquanto sistema de leitura de imagens, pode contribuir para a compreensão da escrita, considerando-a uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem dos alunos.

Aferimos que a literacia visual, um dos pilares centrais do projeto, revelou-se essencial para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos. A capacidade de interpretar e criar narrativas visuais enriqueceu a comunicação e ampliou a compreensão de textos, especialmente no contexto de uma sociedade visual e digital em que os alunos estão inseridos. A transversalidade entre EV e ET foi fundamental para criar contextos pedagógicos estimulantes, onde a estética e a funcionalidade das produções artísticas foram exploradas de forma integrada, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

As metodologias ativas, como a Gamificação, evidenciaram ser ferramentas eficazes para envolver os alunos de forma participativa, aumentando a motivação intrínseca e despertando o interesse pela leitura. A adaptação criativa do conto "*A Menina do Mar*" e a utilização do *Kamishibai*, na turma do 5º ano, e da *Performance*, no 6º ano, foram exemplos de atividades que, ao integrarem texto e imagem, aproximaram os alunos do conteúdo literário de forma mais interativa e envolvente. Estas abordagens alinharam-se com as ideias de Dewey (2002) sobre a aprendizagem experiencial, enfatizando o papel das atividades práticas no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

A investigação também destacou a importância de considerar os diferentes avanços no desenvolvimento cognitivo dos alunos, conforme descrito por Piaget (1999). No 2º ciclo, a transição entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato foi evidente, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas que incentivassem a construção ativa do conhecimento. Além disso, o projeto validou o papel crucial da interação social na aprendizagem, como defendido por Vygotsky (1962) ao promover atividades colaborativas e a troca de ideias entre pares.

No entanto, o projeto também revelou desafios e limitações. A dependência de referências externas para a criação visual e a resistência inicial à leitura indicam a necessidade de estratégias mais robustas para fomentar a autonomia criativa e a confiança dos alunos. Além disso, os vídeos, embora realizados, não foram explorados em profundidade na análise, abrindo um campo promissor para futuras investigações. Estes formatos multimodais, que integram texto, imagem e som, oferecem grande potencial para envolver os alunos e desenvolver competências transversais, incluindo a literacia digital.

Em suma, o projeto demonstrou que a integração da literacia visual e das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas pode contribuir significativamente para o

despertar de hábitos de leitura, promovendo uma aprendizagem significativa e mantendo os alunos ativos e participativos no processo. Ao aliar criatividade, pensamento crítico e competências digitais, as disciplinas de EV e ET consolidam ferramentas essenciais para compreender como as imagens constroem significados, como o olhar é influenciado por elas e como a visualidade molda e é moldada pela sociedade. Além disso, reforçam a importância do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento para alcançar uma compreensão mais aprofundada do universo visual.

Este estudo sublinha a relevância de práticas pedagógicas inovadoras que preparem os alunos para os desafios de uma sociedade cada vez mais visual e conectada, enquanto valorizam a literatura e a narrativa visual como instrumentos de formação integral.

Concluimos com uma frase de Bruno Bettelheim (1974) “A história só alcança um sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos. Essa descoberta transforma algo recebido em algo que ela cria parcialmente para si mesma” (p.8).

## REFERÊNCIAS

- Agostinho, M. R. (setembro de 2017). Design de Comunicação e literacia Visual: uma ferramenta na aprendizagem. *Dissertação de Mestrado em Design de Comunicação*.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In P. B. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, 1, pp. 21-31.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas?* Porto: Porto Editora.
- Alçada, I. (2016). O Plano Nacional de Leitura - Fundamentos e resultados.
- Andrade, J. P. (2021). *Aprendizagens Visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula*. São Paulo: Panda Educação.
- Anttila, P. (2006). Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. . Hamina: Akatiimi.
- Bacich, L., & Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Penso Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise De Conteúdo*. Portugal: Edições 70.
- Barone, T. &. (2006). Arts-based Educational research. *Complementary methods in educational research*, pp. 95-103.
- Barrett, T. (2000). *Criticizing Art: Understanding the Contemporary*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Barrett, T. (2003). *Interpreting art : reflecting, wondering, and responding*. Boston: McGraw-Hill.
- Basquerote, A. T., & Menezes, E. P. (2023). *Ensino e aprendizagem: novas práticas, novos saberes*. Ponta Grossa - Paraná - Brasil: AYA Editora.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *Literatura em Portugal - resultados de uma perspectiva extensiva e monográfica*. (S. E. Keelly, Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Berger, J. (1972). *Modos de ver*. Edições 70.
- Berger, J. (1972). *Modos de ver*. (A. M. Alves, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Bettelheim, B. (1974). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro, Brasil: PAZ E TERRA. Obtido de [https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Bettelheim\\_Bruno\\_A\\_Psicanalise\\_Dos\\_Contos\\_De\\_Fadas.pdf](https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Bettelheim_Bruno_A_Psicanalise_Dos_Contos_De_Fadas.pdf)
- Campbel, J. (2005). *O Herói de Mil Faces*. Editora Pensamento.
- Campos, R. (2013). *Introdução à cultura visual: abordagens e metodologias em ciências sociais*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2013. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

- Cardoso, J. P. (Abril de 2004). Teatro de Marionetas: Tradição e Modernidade. *Congresso de Teatro de Vila Real*. doi:mariontasdoporto.pt/teatro-de-marionetas-tradicao-e-modernidade/
- Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Universidad de Deusto. Madrid: Ediciones Mensajero.
- Coelho, N. N. (1984). *Literatura Infantil - História, Teoria, Análise*. 3ª. S. Paulo: Edição Edições Quiron.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cohen, M. (2017). Alunos no centro do conhecimento. . Obtido de <https://revistaeducacao.com.br/2017/04/18/foco-no-aluno/>.
- Cortês, L., & Stoel, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. 7, pp. 7-28.
- Costa, A. F., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2011). Avaliação do plano nacional de leitura. Os Primeiros Cinco Anos. CIES- ISCTE.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., & Ferreira, M. (2009). Investigação-acção :metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Csikszentmihalyi, M. (2020). *Flow: a psicologia do alto desempenho e da felicidade* (1ª ed.). (C. d. Leite, Trad.) São Paulo.
- Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research*. Buckingham. Buckingham: Open University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio.
- Dias, A. B. (2013). *A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução*. Em R. L. Irwin, & B. Dias (Ed.), *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia* (pp. 21-26). Santa Maria: Editora da UFSM.
- Dondis, D. A. (1973). *A primer of visual literacy*. The MIT Press.
- Druin, A., Bederson, B., Boltman, A., Miura, A., Knotts-Callahan, D., & Platt, M. (1998). *Children as Our Technology Design Partners*.
- Duarte, A., Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Márcia, C., & Rodrigues, M. (2023). PISA 2022 - PORTUGAL Relatório Nacional. (I. P. Instituto de Avaliação, Ed.) Obtido de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf)
- Dussel, I. (abril de 2009.). Escuela y cultura de imagen: los nuevos desafíos. In: *Nómadas*. Colombia, n.30, abril, p. 180-193, 2009. *Nómadas*, pp. 180-193.

- Educação, M. d. (13 de dezembro de 2019). *Portugal acima da média da OCDE em conhecimentos de literatura, ciências e matemática*. Obtido de <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=portugal-acima-da-media-da-ocde-em-conhecimentos-de-literatura-ciencias-e-matematica>
- Filho, A. C. (2011). A PALAVRA “LITERATURA” E SEU USO AO LONGO DA HISTÓRIA. (U. F. Sergipe, Ed.) Obtido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16235715102012Teoria\_da\_Literatura\_I\_Aula\_2.pdf
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola* (2ª ed.). Lisboa: Estampa. Obtido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Marta-Scarpato-2/publication/344695399\_TECNICAS\_FREINET/links/5f8a03cb92851c14bcc4daa/TECNICAS-FREINET.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gama, A. (2010-2020). Educação Artística. *A Arte como ferramenta de inclusão social e desenvolvimento comunitário: alguns programas*.
- Gamification: The business of fun. (2012). *BBVA INNOVATION EDGE*.
- Gil, J. (202 de julho de 2022). Lúmen: uma história de amor entre Marionetas Gigantes que irradiam luz. *Notícias*. doi:viagens.sapo.pt/viajar/noticias-viajar/artigos/lumen-uma-historia-de-amor-entre-marionetas-gigantes-que-irradiam-luz
- Glaser, W. (2017). William Glasser. Glaser, W. (2017). William Glasser. Fonte: PPD: Disponível em: <<http://www.ppd.net.br/williamglasser/>> Acesso em: 01 de junho de 2018. Obtido de <<http://www.ppd.net.br/williamglasser/>>
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da Literatura para a Infância e a Juventude*. Lisboa.: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Hernandez, F. (2013.). Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. *Processos & práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*.
- Hernández, F. H. (2013). A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. Em B. Dias, & R. Irwin (Ed.), *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia* (pp. 39-62). Santa Maria: Editora da UFSM.
- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. *In Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*.

- Hiltunen, M. (2009). Yhteisöllinen taidekasvatus:Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. *Acta Universitatis Lapponiensis A160*. Obtido de <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111141039>
- Hoffmann , A., & Cassino , H. (12 de Fevereiro de 2020). Infância, cultura visual e educação. *Childhood & philosophy*, 16. Obtido de <https://www.redalyc.org/journal/5120/512062978016/html/>
- Irwin, R. L. (2013). *A/r/tografia*. Em B. Dias, & R. Irwin (Ed.), *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia* (pp. 27-35). Santa Maria: Editora da UFSM.
- Irwin, R., & Kind, S. W. (2005). *A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. Qualitative Inquiry*, 11 (6). Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/258181966>
- Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (setembro de 2019). Art-based action research in the development. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/335797712\\_Art-based\\_action\\_research\\_in\\_the\\_development\\_work\\_of\\_arts\\_and\\_art\\_education](https://www.researchgate.net/publication/335797712_Art-based_action_research_in_the_development_work_of_arts_and_art_education)
- Joly, M. (1994). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa.
- Lages, M. (2007). Os estudantes e a literatura. *Centro de Estudos dos Povos e Culturas de expressão Portuguesa (CEP-CEP)*.
- Larrosa, J. (2015). Règles pour dire, penser et habiter l'éducation. *Interações*, 11(37), 5-23. doi:<https://doi.org/10.25755/int.8463>
- Larrosa, J. (2015). Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Leavy, P. (2009). Method meets art. Arts-based research.
- Lourenço, V., Duarte , A., Nunes , A., Amaral , A., Gonçalves , C., Mota, M., & Mendes , R. (2019). PISA 2018 - PORTUGAL Relatório Nacional. Obtido de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO\\_NACIONAL\\_PISA2018\\_IAVE.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf)
- Lupton, E., & Phillips, J. C. (2008). *Graphic Design: the new basics*. Princeton Architectural Press.
- Machado, M. Z. (2014). Gêneros literários para criança. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Obtido de <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-literarios-ara-criancasp>
- Martins, C., & Popkewitz, T. (dez. de 2015). The “Eventualizing” of Arts Education. *Sisyphus Journal of Education*, 3(1), 7-17. Obtido de <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/7727>

- Mascarenhas, H. (2010). *Augusto de Santa-Rita e a criação literária para a infância*. Évora: Universidade de Évora. Obtido de <file:///C:/Users/crist/Downloads/ASR%20e%20a%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20Lit%20para%20a%20Inf%C3%A2ncia%20de%20Helena%20Mascarenhas%20Ou.pdf>
- Mata, L., & Monteiro, V. (2005). O desenvolvimento da motivação para a leitura em crianças portuguesas. *Actas VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, p. 140.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade obrigatória. *Análise Psicológica*, 27, pp. 563-572.
- Mello, R. (11 de junho de 2018). Guia do professor Roger Mello. *As Artes Visuais e a Literatura: as experiências dos livros ilustrados de Roger Mello*. Obtido de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.companhiadasletras.com.br/sala\\_professor/pdfs/GuiaProf\\_RogerMello.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/GuiaProf_RogerMello.pdf)
- Ministerio da Educação, D. (2017). Perfil do alunos à saída da escolaridade obrigatória. *Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho*.
- Ministério da Educação, D. G. (6 de julho de 2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República, Série I*(n.º 129, julho), pp. 2928 - 2943. Obtido de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Ministério Educação, D. G. (6 de julho de 2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Grupo A/Porto Editora.
- Morgan, D. (1997a). *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods.
- Morin, E. (2018). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Munari, B. (1998). *Das coisas Nascem Coisas (1nd ed.)*. Martins Fontes. (1ª ed.). Martins Fontes.
- Nadalim, C. F. (2022). *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidencias*. (R. A. Alves, Ed.) Fundação Belmiro de Azevedo. Obtido de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ler.pnl2027.gov.pt/file-download/513>
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Obtido de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6605704/mod\\_folder/content/0/n%C3%B3voa%202009%20%281%29.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6605704/mod_folder/content/0/n%C3%B3voa%202009%20%281%29.pdf)

- Oliveira, R. K., & Moreira, A. N. (21 de 7 de 2019). A LUDIFICAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM. (U. E. Ceará, Ed.) doi:10.15628/holos.2019.8240
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. (24<sup>a</sup> ed.). (M. A. D'Amorim, & P. S. Lima Silva, Trans.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Projeto Educativo. (2018-2022). *Agrupamento de escolas do Viso*.
- Rabello, E. T., & Passos, J. S. (22 de maio de 2017). Vygotsky e o desenvolvimento humano. Obtido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf
- Rocha, N. (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Rodrigues, C. (2008). *Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica*. Obtido de <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/482>
- Silva, I. S. (2014). Focus group: Considerações teóricase metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, (26), 175–190.(26), 175–190.
- Slomp, P. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem. Artigo do livro. Em C. Lavattelly, *Reading in child behavoir and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich.
- Soriano, M. (1975). *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Hachette. Paris. Paris: Hachette.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tavares, D. E. (2013). A interdisciplinaridade na contemporaneidade - qual o sentido? Em I. C. Fazenda, *O que é Interdisciplinaridade?* (2<sup>a</sup> ed., pp. 135-146). São Paulo: Cortez.
- UNESCO. (2006). Roteiro para a educação artística: desenvolver capacidades criativas para o séc. XXI. Lisboa: Touch Artes Gráficas.
- Valente, J. (2018). A sala invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiencia com a graduação em mitialogia. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teorico-prática*, p. 27.
- Vasconcelos, R. C. (2019). O Storytelling na Comunicação Estratégica:o uso de histórias como técnica de engajamento entre organizações e seus públicos. *Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título no Mestrado em Comunicação Visual*.
- Vilas-Boas, A. (2010). *O que é a Cultura Visual?* Porto: AVB.
- Viso, A. d. (2018-2022). Projeto Educativo.

- Vogler, C. (1998). *A jornada do escritor: Estruturas míticas para escritores* (2ª ed.). (A. M. Machado, Trad.) Brasil: Editora Nova Fronteira.
- Vouzela, A. d. (2019). *Projeto Educativo*. Vouzela.
- Vouzela, A. d. (2020). *Regulamento Interno*.
- Vygotsky, I. (1962). *Pensamento e Linguagem*. Ridendo Castigat Mores.
- Westbrook, R. B., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. (J. E. Romão, & V. L. Rodrigues, Trads.) Recife, Brasil: Editora Massangana.
- Young, M. (2012). UM COMENTÁRIO AO TEXTO CONFERENCIAL DE MICHAEL YOUNG. Em J. A. Pacheco (Ed.). UNIVERSIDADE DO MINHO.

## **ANEXOS**

## A | PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO

Figura 37 - Pedido de Autorização Encarregados de Educação



Caro(a) Encarregado de Educação,

Eu, Cristina Orlanda Magalhães de Sousa, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, estou a desenvolver um estudo que procura compreender de que forma as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica podem contribuir no despertar dos hábitos de leitura do aluno.

Uma vez que se trata de um estudo realizado com crianças do 5º e 6º ano de escolaridade, a escola é um local privilegiado de acesso a esta amostra. Neste sentido solicito a sua autorização para o vosso educando(a) participar nesta investigação. A participação é **voluntária** e **anónima**, consistindo no preenchimento de breves questionários, mas na recolha de material audiovisual ao longo da produção artística.

Comprometo-me a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

.....

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do aluno(a) \_\_\_\_\_

- Autorizo a participar no estudo  
 Não autorizo o meu educando a participar no estudo.

Viseu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

Figura 38 – Pedido de autorização ao Conselho Diretivo da Escola



Exmo. Senhor(a),

Presidente do Conselho Diretivo da Escola

Eu, Cristina Orlanda Magalhães de Sousa, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico a ocorrer na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, estou a desenvolver um estudo que procura compreender de que forma as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica podem contribuir no despertar dos hábitos de leitura do aluno.

Para levar a cabo a referida investigação, solicito a V.Ex.<sup>a</sup> que se digne a autorizar a recolha de dados na escola que preside. A colaboração dos alunos e professores desta área de ensino consiste no preenchimento **voluntário** e **anónimo** de questionários, assim como a recolha de material audiovisual. Os dados ajudarão a entender como estes conceitos se relacionam, considerando as suas respostas confidenciais e valiosas para o estudo.

Comprometo-me a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

Agradeço a atenção dispensada.

Com os meus melhores cumprimentos,

---

Diretor(a)

---

Beatriz Ferreira da Silva

**Contactos:**  
Telemóvel: 917001111  
Email: [Cristina.orlanda@hotmail.com](mailto:Cristina.orlanda@hotmail.com)

## B | INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

### a) Inquéritos por questionário (Momento 1.1)

**Escola Superior de Educação de Viseu | MEEVTEB**

**NARRATIVAS VISUAIS | Agrupamento Escolas do Viso**

---

Questionário

---

Este questionário é destinado a um estudo de investigação pedagógica de modo a perceber em que medida as narrativas visuais podem promover hábitos de leitura nos jovens. É totalmente confidencial, por isso pedimos que sejas sincero. Deves preenche-lo individualmente e não deixares nenhuma pergunta por fazer. Lembra-te que não existem respostas certas ou erradas.

Idade	Género	Ano de escolaridade	Lingua materna	Data

**1. Em função das afirmações seguintes, assinala como resposta a opção com a qual mais te identificas:**

	Concordo plenamente	Concordo	Não Concordo	Discordo totalmente
Gosto de ler				
Prefiro ouvir ler				
Só leio se tiver de o fazer				
Gosto de partilhar o que leio com os meus colegas				
Gosto de ler livros ilustrados				
Gosto de receber um livro, de presente				
Tenho dificuldade em ler				
Gosto de ler como diversão				
Leio livros escolhidos por mim				
Gostava de ter mais tempo para ler				
Leio sempre os livros sugeridos pelos professores				
Gosto de ler sozinho				
Ler é cansativo				
Só leio na escola				
Não compreendo bem o que leio				

Só leio livros que tenham imagens				
Gosto de ler fora da escola				
Não estou habituado a ler				
Gosto de ler acompanhado por outra pessoa (amigos/familiares)				

2. Assinala qual o género ou temática da tua preferência quanto à leitura, tendo em atenção as opções propostas como resposta:

	0 Não conheço	1 Não gosto de ler	2 Gosto mais ou menos de ler	3 Gosto muito de ler	4 É a minha preferência
Aventura/mistério/policial					
Fantástico (fantasia)					
Fábulas					
Poesia					
Álbuns ilustrados					
Banda desenhada					
Ficção Científica					
Novelas/Contos Românticos					
Acontecimentos reais					
Comédia					
Cultura Pop (música, cinema, moda...)					
Ciência					
Biografias/Memórias/Diários					
Psicologia Juvenil					
Gaming e Tecnologia					
Programas televisivos					
Viagens/Turismo					
Receitas de culinária					
Panfletos Publicitários					
Manuais escolares					

3. Relativamente à leitura, quais as sugestões ou diretrizes que tomas para escolher a tua leitura preferida?

	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo	Discordo totalmente
Peço sempre sugestões de leitura				
Não gosto das sugestões de leitura dadas nas aulas				
A Prof. Bibliotecária faz boas sugestões de leitura				
Os meus pais não me dão sugestões de leitura				
Encontro boas sugestões de leitura nas redes sociais (booktubers)				

Sigo as sugestões de leituras dadas pelos meus amigos				
Os meus pais sugerem bons livros para ler				
Nunca peço sugestões de leitura				
Não sei quem me pode sugerir livros para ler				

4. Onde e como aceses os livros que lês? Assinala a opção que te parece mais adequada.

	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Na escola				
Na biblioteca Municipal				
Na minha casa				
Na biblioteca escolar				
Online				
Peço emprestado aos meus amigos ou familiares				

5. Qual é a regularidade com que lês, não considerando os manuais escolares. Assinala apenas com uma cruz (x);

5.1 Leio Livros

Leio todos os dias	
Uma ou duas vezes por semana	
Uma ou duas vezes por mês	
Quando estou de férias	
Quase nunca	

5.2 Leio um livro

Por semana	
Por mês	
Por ano	
Outra opção:	

6. Qual o tipo de leitura da tua preferência, não considerando os manuais escolares? Assinala apenas com uma cruz (x);

a. Suporte em papel, costumo ler:

livros	
Revistas	
Jornais	
Banda desenhada	
Outras publicações:	

**b. Suporte digital costumou ler:**

livros	
Revistas	
Jornais	
Audiolivros	
Banda desenhada	
Outras publicações:	

**7. Relativamente à tua língua materna, Português (assinala se for outra), assinala a tua preferência quanto à leitura:**

7.1 português: Sim  Não

7.2 Outra língua materna: \_\_\_\_\_

	Sempre	Quase sempre	Nunca
Leio na minha língua materna			
Prefiro ler em português porque é mais fácil			
Leio em Português e noutras línguas			
Prefiro ler noutras línguas porque é mais divertido			
Ler em Português é difícil			

**8. Tens acesso ao computador/telemóvel? Assinala apenas com uma cruz (x);**

1.1 Sim

1.2 Não

1.3 Como usas habitualmente o teu computador/telemóvel?

	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Jogar				
Ler sobre passatempos				
Ler sobre coisas novas				
Escrever textos para a escola				
Escrever emails				
Ler e escrever nas redes sociais (Instagram; Facebook; TiK-ToK, Youtube, Podcast, outros)				
Outra opção:				

**b) Segundo Inquérito por questionário (Momento 1.6)**

**NARRATIVAS VISUAIS**

Pós Questionário

Este questionário é destinado a um estudo de investigação pedagógica de modo a perceber em que medida as narrativas visuais podem promover hábitos de leitura nos jovens. É totalmente confidencial, por isso pedimos que sejas sincero.

Idade	Género	Ano de escolaridade	Lingua materna	Data

Depois do recurso às narrativas visuais que desenvolveste nas aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica;

	Sim	Não	Talvez
Voltarias a ler o conto da “Menina do Mar”?			
Foi desafiador criar as ilustrações?			
Compreendeste melhor a importância física e psicológica das personagens do conto?			
Achaste divertido recontar o conto?			
Gostaste de construir as marionetas? (6º ano)			
Estas atividades despertaram o teu gosto pela leitura?			

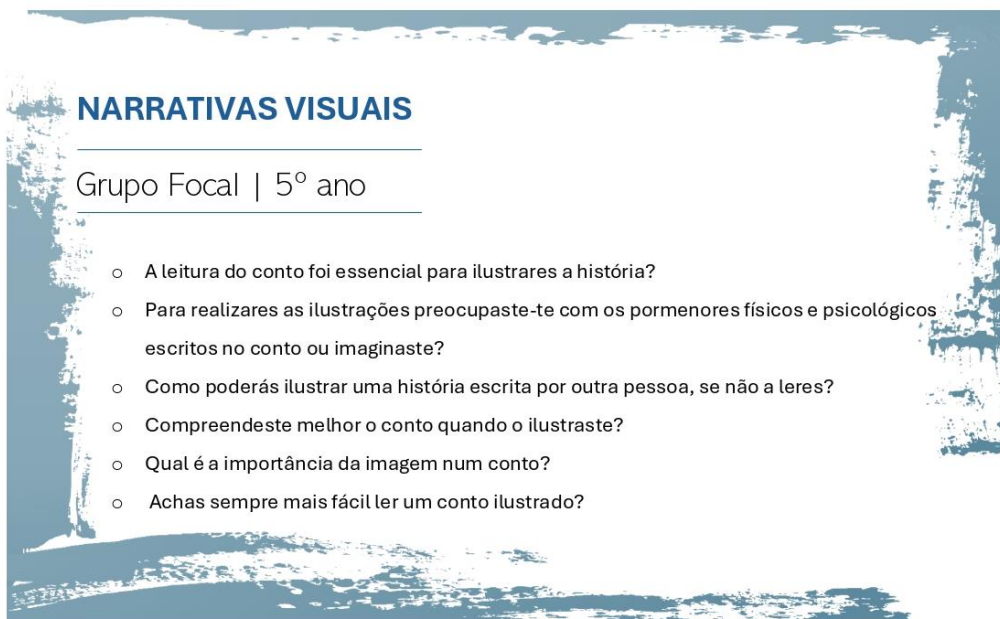
**c) Roteiro dos Grupo Focal (Momento 1.2)**

**NARRATIVAS VISUAIS**

Grupo Focal

- Como é mais fácil para ti: ler, escrever ou desenhar uma história?
- Achas possível contar uma história apenas por imagens, desenhando, ou precisas criar mentalmente o enredo?
- O que é para ti uma narrativa visual? Quais os tipos de narrativas visuais que conheces?
- A leitura ajuda-te na criação da ilustração?
- De que modo a imagem ajuda a compreenderes a narrativa de um conto?
- Na banda desenhada, usas só imagem ou recorres aos diálogos, para compreensão da ação?

**d) Roteiro dos Grupo Focal (Momento 1.5)**



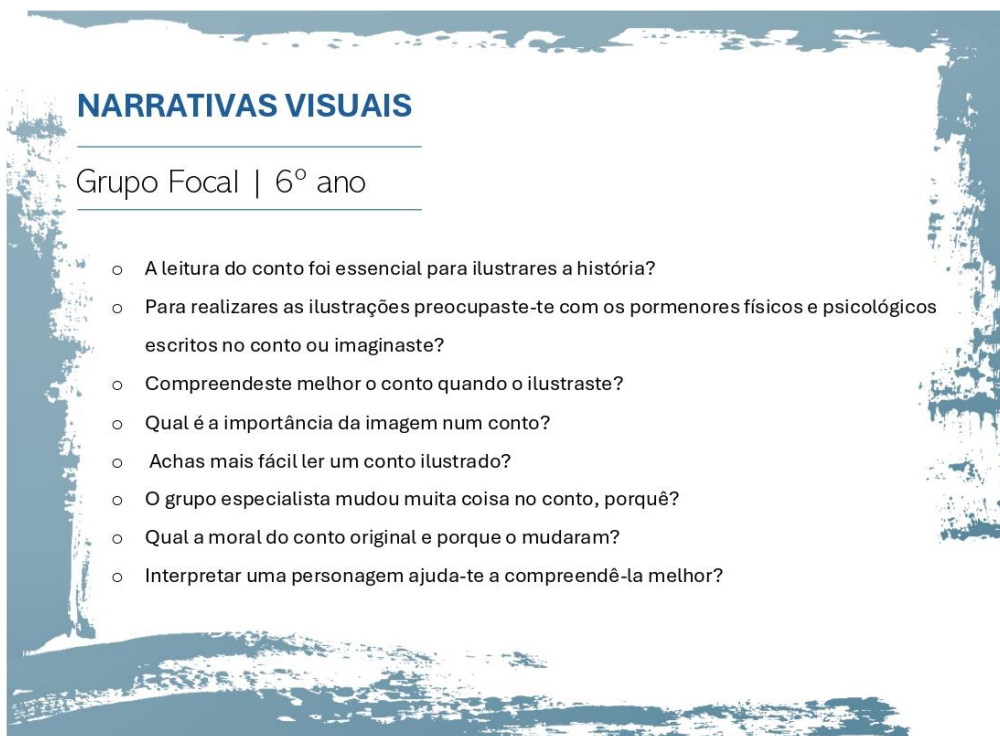
**NARRATIVAS VISUAIS**

---

Grupo Focal | 5º ano

---

- A leitura do conto foi essencial para ilustrares a história?
- Para realizares as ilustrações preocupaste-te com os pormenores físicos e psicológicos escritos no conto ou imaginaste?
- Como poderás ilustrar uma história escrita por outra pessoa, se não a leres?
- Compreendeste melhor o conto quando o ilustraste?
- Qual é a importância da imagem num conto?
- Achas sempre mais fácil ler um conto ilustrado?



**NARRATIVAS VISUAIS**

---

Grupo Focal | 6º ano

---

- A leitura do conto foi essencial para ilustrares a história?
- Para realizares as ilustrações preocupaste-te com os pormenores físicos e psicológicos escritos no conto ou imaginaste?
- Compreendeste melhor o conto quando o ilustraste?
- Qual é a importância da imagem num conto?
- Achas mais fácil ler um conto ilustrado?
- O grupo especialista mudou muita coisa no conto, porquê?
- Qual a moral do conto original e porque o mudaram?
- Interpretar uma personagem ajuda-te a compreendê-la melhor?

e) Grelha de autoavaliação (Momento 1.7)



DIÁRIO DE AUTORREFLEXÃO/ AUTORREGULAÇÃO

ANO LETIVO 2023/2024

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO VISUAL <input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	DATA ____/____/____				
	1 - NUNCA	2 - POUCAS VEZES	3 - ÀS VEZES	4 - MUITAS VEZES	5 - SEMPRE
<b>Durante o tempo em que executei este trabalho:</b>					
Respeitei as regras da sala de aula.					
Apresentei o material necessário.					
Mantive o local de trabalho limpo e organizado.					
Revelei interesse e empenho nas tarefas.					
Participei na aula.					
Ouvi atentamente as explicações da professora.					
Quando tive dúvidas, perguntei à professora.					
Passei por todas as fases do método de resolução de problemas.					
Fui autónomo.					
Executei as tarefas com preocupação de rigor.					
Apliquei corretamente os conhecimentos/ técnicas.					
Procurei superar as minhas dificuldades.					
Fui criativo.					
Respeitei a opinião dos outros.					
Colaborei com os colegas.					
Terminei o trabalho na data prevista.					
Neste trabalho mereço	NS	SP	S	B	MB

## C | ANÁLISE DOS DADOS

### a) Análise de conteúdo segundo Bardin (1977) | 5º ano – Momento 1.2

Pergunta	Tema da pesquisa	Categoria	Subcategoria	Grupo	Inferências	Respostas	Tempos Exatos
Se era mais fácil ler ou desenhar uma história	Preferência leitura /desenho	Desenho	Atrativo	Raias	Os alunos do 5º ano consideram que é mais fácil contar uma história por imagens, por ser mais expressivo e atrativo. No entanto o grupo das Raias prefere usar as palavras para contar uma história	"São os dois, porque a ler imaginamos imagens."	00:00:32
		Leitura	Facilidade	Raias		"A palavra."	00:00:53
		Desenho	Facilidade e Atrativo	Polvos		"Para nós é mais fácil desenhar uma história, porque é mais divertido."	00:01:21
		Desenho	Facilidade	Peixes		"Para nós é mais fácil desenhar de desenhos, porque através de desenhos também compreendemos a leitura."	00:01:40
		Desenho	Atrativo	Búzios		"É desenhar, porque achamos que fica mais expressivo."	00:02:05
		Desenho	Facilidade	Caranguejos		"Para nós desenhar é mais fácil... mais simples entender."	00:02:23
Contar uma história apenas por imagens	Processo de criação	Escrita	Criação mental	Caranguejos	Quatro dos cinco grupos desenvolve uma história recorrendo a uma sequência de ideias/palavras/ sequência de ações para contar uma história, com a exceção do grupo do peixes que num gesto simples e livre começa pelo desenho, permitindo que as imagens e confia no processo criativo e artístico, que resulta numa história.	"É preciso criar mentalmente o enredo da história."	00:03:46
			Criação mental	Búzios		"A história precisa da escrita para compreender ação."	00:04:04
		Imagem	Recurso à imagem	Peixes		"Por imagem achamos que podemos compreender melhor."	00:04:32
		Escrita	Criação mental	Polvos		"Nós precisamos criar mentalmente o enredo, porque nos ajuda a desenvolver melhor a história."	00:04:49
O que é uma narrativa visual	Literacia Visual	Definição e tipos de narrativas visuais	Conceito	Polvos	Praticamente todos os alunos compreendem que uma narrativa visual é um desenho que comunica algo, mas nem todos conseguem associar a definição aos tipos de narrativas visuais no seu quotidiano.	"Uma narrativa visual é um texto por desenhos."	00:05:46
			Tipo de narrativas	Polvos		"BD, desenhos animados, emojis, gifs e stickers."	00:05:55
			Conceito	Peixes		"São histórias visualizadas com desenhos."	00:06:12
			Tipo de narrativas	Peixes		"Ilustração, banda desenhada, stickers e emojis."	00:06:19
			Conceito	Búzios		"Quando a professora está a explicar algo no momento."	00:06:27
			Conceito	Caranguejos		"Uma narrativa visual é uma história com desenhos que quando a pessoa olha, começa a perceber."	00:07:03
Ilustração e leitura	Contribuição da leitura na criação de ilustração	Ilustração	Conexão entre texto e imagem	Raias	Todos os grupos entendem que uma ilustração é uma imagem que nasce da leitura do texto e que evidência características nele descritas, logo existe uma conexão entre a escrita e a imagem.	"A ilustração é um desenho... sobre o que nós lemos."	00:08:49
			Polvos	"Leitura ajuda-nos na criação de ilustração, porque ajuda na criatividade."		00:10:04	
			Peixes	"Não, porque primeiro temos de saber a informação do texto."		00:10:58	
			Recurso à imagem	Búzios		"Sim, pois os desenhos são necessários para ilustração."	00:11:06
			Caranguejos	"Sim, porque se tivermos algo escrito, conseguimos mais ou menos imaginar uma imagem."		00:11:14	
Uso de imagens na compreensão da narrativa	Importância da imagem	Facilita a compreensão	Visualização de acontecimentos	Raias	Os grupos concordam que as imagens facilitam a leitura, porque através delas conseguem compreender melhor o ambiente e visualizar os acontecimentos que fazem parte do conto. Os Búzios considera que os livros com imagens são mais apelativos do que só com palavras.	"A imagem ajuda a compreender os acontecimentos."	00:12:11
			Polvos	"A imagem ajuda-nos a compreender a narrativa de um conto, porque mostra os acontecimentos."		00:12:18	
			Peixes	"Porque a imagem ilustra o texto, a partir da imagem vemos o acontecimento."		00:12:29	
			Búzios	"A imagem torna o livro mais interessante e chama mais a atenção."		00:12:41	
			Caranguejos	"Ajuda a compreender a história."		00:12:48	
Banda desenhada e diálogos	Imagens/ Diálogos	Banda desenhada	Necessidade de diálogos	Búzios	Praticamente todos os grupos entendem que os diálogos são necessários para completar as imagens e a ação, no entanto o grupo dos Peixes entende que se pode compreender uma história sem recorrer às palavras.	"Na banda desenhada usa-se os balões de fala para compreender melhor a fala."	00:14:01
				Caranguejos		"Em algumas situações, precisamos de diálogos."	00:14:22
				Peixes		"Dava para compreender só com imagens."	00:14:46
				Polvos		"Na banda desenhada usamos diálogos, porque fica mais fácil compreender a ação."	00:15:00
				Raias		"Podemos usar tudo, porque é melhor para perceber o texto."	00:15:11

**b) Análise de conteúdo segundo Bardin (1977) |6º ano – Momento 1.2**

Gfocal\_01\_6\_Audio 2024-05-22 e 11.29.53.mp4

Pergunta	Tema	Categoria	Subcategoria	Grupo	Inferências	Respostas	Tempos Exatos
Ler ou desenhar uma história	Preferência entre leitura e desenho	Leitura /Desenho	Facilidade e Atrativo	Peixes	Os grupos são unânimes em que considerar a leitura mais fácil e divertida do que fazer desenhos para a contar uma história, por considerarem mais complexo o processo. As preferências dos alunos resultam das suas experiências passadas ou da dificuldade em desenhar, uma vez que no 1º ciclo é mais desenvolvida a literacia de leitura do que a visual. No entanto o grupo dos caranguejos considera que uma imagem e o desenho como uma forma de desenvolver habilidades e conhecimentos, bem como a considera uma forma mais atrativa de contar uma história.	"Porque as pessoas da nossa faixa etária é mais fácil compreender uma história lendo-a."	00:01:50
				Raias		"Seria mais fácil ler do que desenhar uma história."	00:02:12
				Búzios		"Para nós era mais fácil ler e era mais divertido."	00:02:36
				Caranguejos		"Desenhando, a nossa mente desenvolve mais conhecimentos e habilidades."	00:04:03
Contar uma história apenas por imagens	Processo de criação	Recorre às Imagens	Imaginação	Polvos	Três grupos, consideram que para contar uma história por imagem é mais criativo, e basta desenhar e confiar no processo. No entanto, os caranguejos sentem que é necessário criar mentalmente a história e desenhar depois e os Peixes consideram que o processo é conjunto e indissociável, pois a imagem e o processo mental criado pela palavra são fundamentais para a criação de um conto.	"Era preciso só apenas a imagem para contar a história."	00:05:23
				Caranguejos		"Precisamos de criar mentalmente o enredo, porque sem pensar, a história ficaria confusa."	00:05:45
				Búzios		"Conforme o processo de desenho, vamos tendo as ideias."	00:06:34
				Raias		"Tínhamos de pensar, pelo menos em algumas imagens, para depois conseguirmos fazer (desenhar)."	00:07:20
				Peixes		"É possível criar uma história só com imagens, mas também é necessário criar um enredo."	00:07:44
Definição de narrativa visual	Definição e tipos de narrativas visuais	Conceito	Imaginação vs. Criação mental	Raias	Os grupos definem uma narrativa visual como sendo uma imagem. No entanto nem todos identificam os vários tipos de narrativas existentes.	"Contar uma história com imagens que dá para se entender."	00:08:29
				Búzios		"Banda desenhada, gifs, vídeos."	00:09:00
				Polvos		"Narrativa visual é contar a história por imagens."	00:09:26
				Peixes		"Principalmente nas narrativas visuais, têm imagens e palavras."	00:10:24
				Caranguejos		"Uma narrativa visual é quando contamos uma história somente com imagens."	00:11:27
A leitura ajuda na criação da ilustração	Contribuição da leitura na ilustração	Ilustração	Compreensão do livro	Raias	Para os alunos de 6º ano as ilustrações nascem do texto escrito e são úteis porque tornam a leitura mais fácil, compreensível e atrativa.	"Ajuda bastante para entender-se melhor a história, as imagens."	00:11:51
				Búzios		"A ilustração é uma espécie de apoio à história, para atrair mais público."	00:12:09
A imagem ajuda a compreender a narrativa do conto	Importância da imagem	Facilita a compreensão	Visualização de acontecimentos	Polvos	Todos os grupos entendem que as imagens facilitam a compreensão da história por elas visualização os acontecimentos: ambientes, sentimentos que o autor quer evidenciar.	"Ajuda, porque entendemos mais sobre a história."	00:12:38
				Caranguejos		"O ilustrador tem de ter conhecimento da história escrita, para criar as tais imagens de apoio ao conto."	00:12:53
				Peixes		"A leitura ajuda, porque ela ajuda-nos a criar uma imagem mental, para depois passarmos o desenho para o papel."	00:13:14
				Raias		"A imagem ajuda porque é o visual das palavras escritas num conto ou num livro."	00:13:37
				Búzios		"Entender o ambiente do autor, para ver o que ele sente, a fazer."	00:13:47
				Caranguejos		"Às vezes as imagens ou não estão muito perceptíveis ao que está escrito no texto."	00:14:05
				Polvos		"Ajuda a visualizar e a sentir que estás a viver o conto."	00:16:00
Uso de diálogos na banda desenhada	Banda desenhada e a escrita	Preferência Imagem e Diálogos	Complementa a imagem	Búzios	Praticamente todos os alunos entendem que na banda desenhada são necessários os balões de fala para completar a mensagem que se pretende transmitir, caso contrário os desenhos teriam de ser muito complexos ou ficaria muito confuso.	"Dá para entender mais o que o autor quer expressar."	00:16:08
				Caranguejos		"Recorremos às duas, porque, por exemplo, uma banda desenhada sem texto, os desenhos têm de ser muito complexos."	00:16:47
				Peixes		"Recorremos ao diálogo, pois só com imagens a história ficaria confusa e complexa."	00:17:16
				Raias		"Recorremos aos diálogos, porque nós não somos experientes no tipo de ilustração que é utilizada numa banda desenhada."	00:17:24
Literacia de leitura e visual	Integração de literacias	Relação entre elas	Complementares	Peixes	A maioria dos alunos entendem que a Literacia visual e a literacia de leitura são complemento uma da outra, embora entendam que são linguagens muito distintas.	"Recorremos ao diálogo e às imagens, porque dá mais para entender melhor a história."	00:17:44
				Raias		"Recorremos aos dois, porque assim o texto fica com vida."	00:18:14
				Búzios		"Achamos que elas se completam."	00:19:04
				Caranguejos		"Linguagens distintas."	00:19:22
				Polvos		"São as duas distintas como se completam."	00:19:26
Literacia de leitura e visual	Integração de literacias	Relação entre elas	Complementares	Búzios	A maioria dos alunos entendem que a Literacia visual e a literacia de leitura são complemento uma da outra, embora entendam que são linguagens muito distintas.	"Achamos que, se calhar, precisam uma da outra."	00:19:57
				Polvos		"Completam-se."	00:20:48

**c) Análise de conteúdo segundo Bardin (1977) |5º ano – Momento 1.5**

Tabela de Análise de Conteúdo - 2º Grupo Focal do 5º Ano | 1.5

Pergunta	Temas Gerais	Categorias	Subcategorias	Grupos	Inferências	Respostas	Tempos Específicos
A leitura do conto foi essencial para ilustrar a história?	Importância da leitura	Compreensão da história	Detalhes e descrições	Polvos	A leitura do conto é vista como crucial por todos os grupos, pois fornece os detalhes e descrições necessárias para ilustrar a história de forma precisa. Sem a leitura, os alunos sentem que não teriam a informação suficiente para criar as ilustrações.	"Sim, porque sem a leitura, não tínhamos os pormenores e a descrição."	00:00:19
				Caranguejos		"Sim, porque fizemos as características das personagens."	00:00:28
				Peixes		"Sim, porque assim conseguimos ilustrar cada vez mais e melhor os desenhos."	00:00:35
				Raias		"É porque era mais fácil servir aos meus coisas sobre os personagens e o cenário para fazermos."	00:00:43
				Búzios		"Sim, porque pode haver detalhes bons para entender melhor a história."	00:00:51
Para vocês realizarem as ilustrações e compreenderem os pormenores físicos e psicológicos das personagens usaram o que estava escrito no conto ou vocês imaginaram?	Método de ilustração	Uso de descrições textuais	Fidelidade ao texto	Polvos	A maioria dos grupos usou o que estava escrito no conto para garantir a precisão das características físicas e psicológicas das personagens. Alguns grupos combinaram a leitura com a imaginação para adicionar elementos criativos às suas ilustrações.	"O que estava escrito no conto, porque se imaginássemos podíamos não conseguir pensar nos pormenores."	00:01:17
				Caranguejos		"Sim, porque se não, não conseguíamos desenhar corretamente as personagens."	00:01:25
				Peixes		"Nós pensamos que nos temos de imaginar, desenhar e depois verificar como pensamos."	00:01:31
				Raias		"Sim, nós pensamos um bocadinho, pois imaginamos um pouco e ..."	00:01:38
				Búzios		"Sim, fomos ao texto, porque assim é mais fácil para entender quais são as personagens e as características, e assim entende-se melhor o que estava falado no texto."	00:01:53
Como poderás ilustrar uma história escrita por outra pessoa se não leres a história? Ou acham que é possível ilustrar uma história sem a ler?	Compreensão da história	Dependência da leitura	Necessidade de leitura	Polvos	Todos os grupos concordam que não é possível ilustrar uma história sem a ler, pois a leitura fornece o contexto e os detalhes necessários para a criação de ilustrações coerentes com a narrativa.	"Não, porque não sabemos o que vamos fazer sobre a história."	00:02:32
				Caranguejos		"Não é possível porque se nós não a lermos, não conseguimos ilustrá-lo."	00:02:37
				Peixes		"Não, porque tem de ter com o tema da história."	00:02:44
				Raias		"Não porque nós não sabemos o que fazer."	00:02:53
				Búzios		"Não, pois sem ler o livro não conseguimos ilustrar."	00:03:03
Imaginem que vocês criam uma história só com imagens? Isso é possível?	Criação de histórias	Uso de imagens	Equilíbrio entre texto e imagem	Polvos	Embora todos os grupos acreditem que é possível criar uma história apenas com imagens, a maioria prefere combinar imagens com palavras para garantir que a história seja compreendida corretamente pelos leitores.	"Usaria os dois, a imagem e as palavras."	00:03:27
				Caranguejos		"Sim, também concordo punha imagens e também algumas palavras."	00:03:34
				Peixes		"Também colocaria as imagens e um pouquinho de texto para as pessoas compreenderem."	00:03:42
				Raias		"Nós também. Eu também faria desenhos e uma escritazinha para as pessoas compreenderem."	00:03:51
				Búzios		"Tão bem, porque acho ..."	00:04:02
Compreendeste melhor o conto quando o ilustraste?	Compreensão da história	Ilustração como ferramenta	Melhoria na compreensão	Polvos	A maioria dos alunos acredita que ilustrar o conto ajudou a compreender melhor a história, pois a visualização dos cenários e personagens facilitou a compreensão dos detalhes e da narrativa.	"Sim porque com os desenhos percebermos melhor as características das personagens."	00:04:18
				Caranguejos		"Sim, porque conseguimos fazer mais detalhes e conhecer mais as personagens."	00:04:28
				Peixes		"Sim, porque parece que compreendemos melhor as imagens."	00:04:35
				Raias		"Porque é melhor para a compreensão do texto e da história."	00:04:40
				Búzios		"Sim porque tem mais desenhos para decorar e animar a história."	00:04:46
Qual a importância da imagem num conto?	Importância das imagens	Compreensão da história	Melhoria na compreensão	Polvos	Os grupos consideram que as imagens são importantes em um conto porque ajudam a visualizar e entender melhor a história, tornando-a mais interessante e facilitando a compreensão da narrativa.	"A importância da imagem num conto é que nos ajuda a perceber história, porque com imagens vemos melhor e compreendemos melhor a história."	00:05:00
				Caranguejos		"Para nós, sabermos como é, onde e como se faz a ação."	00:05:22
				Peixes		"A importância é muita porque os leitores da história leem, mas com as imagens ainda compreendem melhor."	00:05:31
				Raias		"Porque é melhor para a nossa compreensão."	00:05:40
				Búzios		"Sim porque facilita mais a compreendermos a história."	00:05:48
Achas sempre mais fácil ler um conto ilustrado?	Preferências de leitura	Contos ilustrados	Facilidade na leitura	Polvos	Todos os grupos acham que a leitura de um conto ilustrado é mais fácil e mais agradável, pois as ilustrações ajudam a visualizar e entender a história, tornando a leitura mais envolvente.	"Sim, porque é mais engraçado quando estamos a ler ou ouvir."	00:06:17
				Caranguejos		"Sim, porque poderemos saber a movimentação e como são as personagens."	00:06:23
				Peixes		"Sim, porque a ilustração pode nos ajudar em ambas coisas."	00:06:31
				Raias		"Sim, porque é melhor para nós, para lermos melhor e divertir-nos e termos uma melhor compreensão do texto."	00:06:35
				Búzios		"Sim, porque facilita a compreensão."	00:06:42
Depois de toda esta atividade realizada, o que é que vos motivou mais?	Motivação e Experiência	Participação ativa	Envolvimento com a atividade	Polvos	A atividade de desenhar personagens e cenários foi a mais motivadora para os alunos, pois permite uma maior expressão criativa e envolvimento com a história. A criação de vídeos e a participação ativa nas gravações também foram vistas como atividades motivadoras.	"Foi às vezes fazer as personagens e o cenário?"	00:07:01
				Caranguejos		"Foi o cenário e o resto."	00:07:09
				Peixes		"Foi cenário e as personagens."	00:07:23
				Raias		"O cenário e as personagens, porque gosto muito de desenhar."	00:07:39
				Búzios		"O cenário e as personagens também."	00:07:43

**d) Análise de conteúdo segundo Bardin (1977) |6º ano – Momento 1.5**

Tabela de Análise de Conteúdo - 2º Grupo Focal do 6º Ano | 1.5

Pergunta	Temas Gerais	Categorias	Subcategorias	Grupos	Inferências	Respostas	Tempos Específicos	
A leitura do conto foi essencial para ilustrar a história?	Importância da leitura	Compreensão da história	Detalhes e descrições	Peixes	A leitura do conto é considerada essencial pelos grupos, pois fornece as características e a compreensão necessária para criar ilustrações precisas e detalhadas. A leitura permite uma melhor imaginação e entendimento da história.	"Sim, porque quando lê ... quando lê o conto tens de perceber as características dos personagens e o conceito atribuir às ilustrações."	00:00:23	
				Polvos		"Sim... dá para perceber melhor a história e temos mais imaginação."	00:00:44	
				Caranguejos		"Sim, porque se não tivesse lido o conto não o conseguiria ilustrar, pois não conhecia a história."	00:00:52	
				Raias		"Porque foi mais fácil mais divertido."	00:01:00	
				Búzios		"Sim para sabermos como as características para saber as características dos personagens e da história."	00:01:05	
Para realizares as ilustrações, preocupaste-te com os pormenores físicos e psicológicos escritos no conto ou imaginaste?	Método de ilustração	Uso de descrições textuais	Fidelidade ao texto	Peixes	Alguns grupos usaram uma combinação dos pormenores escritos e da imaginação para criar as ilustrações, enquanto outros confiaram mais na sua própria imaginação, mantendo alguns elementos descritos no conto para assegurar a coerência com a narrativa.	"Sim, nós queremos ser realistas."	00:01:23	
				Polvos		"Usamos ambos..."	00:01:30	
				Búzios		"Usamos os dois..."	00:01:32	
				Caranguejos		"Não muito, porque, na nossa opinião, a nossa imaginação foi suficiente."	00:01:59	
				Raias		"Sim, porque é essencial e que tínhamos que caso parecido, com o livro original."	00:02:39	
Compreendeste melhor o conto quando o ilustraste?	Compreensão da história	Ilustração como ferramenta	Melhoria na compreensão	Caranguejos	As opiniões divergem entre os grupos. Alguns acreditam que ilustrar ajudou a compreender melhor o conto, enquanto outros não sentiram uma diferença significativa na compreensão após a ilustração.	"Sim, porque às vezes imagens são mais bem compreendidas do que o texto."	00:03:46	
				Raias		"Disseram que sim, porque era mais fácil compreender com imagens."	00:03:54	
				Búzios		"Só a imaginação."	00:03:15	
						Peixes	"Para compreender melhor a história."	00:04:34
						Caranguejos	"Escolhemos a maioria que sim a imagem ajuda se não continuaria chata."	00:04:36
Qual a importância da imagem num conto?	Importância das imagens	Compreensão da história	Melhoria na compreensão	Polvos	As imagens são vistas como uma ferramenta importante para tornar a história mais interessante e compreensível, especialmente para atrair o interesse do público e facilitar a interpretação do conto.	"Para fazer com que o público tenha mais interesse."	00:04:58	
				Caranguejos		"Melhorar a interpretação do conto."	00:05:08	
				Raias		Depende, para as crianças, para as pessoas que têm menos de 18 anos, talvez seja mais fácil, mas para os adultos... acho que não.	00:05:18	
				Búzios				
				Peixes				
Achas mais fácil ler um conto ilustrado?	Preferências de leitura	Contos ilustrados	Facilidade na leitura	Polvos	A maioria dos alunos acha que contos ilustrados são mais fáceis de ler e entender, especialmente para crianças e jovens, pois as ilustrações ajudam a visualizar a história. No entanto, alguns alunos preferem ler contos sem ilustrações, considerando-os mais apropriados para adultos.	"Sim, porque é mais fácil... compreender a história."	00:05:34	
				Caranguejos		"Preferimos ler um livro ilustrado, porque é mais fácil de ter uma ideia do que falar."	00:05:42	
				Raias		"Prefiro ver com imagens."	00:05:54	
				Búzios		Sim... fica mais divertido	00:06:02	
				O grupo especialista mudou muita coisa no conto porque?		Mudança de histórias	Recontar histórias	Diversão e criatividade
Polvos	Sim...	00:06:30						
Caranguejos	Porque nós temos imaginação e queremos mudar ao nosso jeito.	00:06:40						
Raias	Porque dissemos logo que o queríamos fazer, e participar dessa história.	00:06:49						
Búzios	Sim, porque nós tínhamos ideias diferentes da autora...	00:06:22						
Interpretar uma personagem ajuda-te a compreendê-la melhor?	Interpretação de personagens	Compreensão de personagens	Melhoria na compreensão	Peixes	Todos os grupos concordam que interpretar uma personagem ajuda a compreendê-la melhor, pois é necessário conhecer profundamente as suas características e motivações para uma interpretação precisa.	"Sim, porque para interpretar uma personagem, tens de conhecê-la muito bem."	00:07:02	
				Polvos		"Sim, porque dá para compreender melhor a ideia."	00:08:49	
				Caranguejos		"Sim, o melhor ponto de vista da vida da personagem e ficamos a conhecer a melhor."	00:08:53	
				Raias		"Sim, porque faz-nos compreendê-las melhor."	00:09:01	
				Búzios		"Sim, porque ajuda a interpretar as reações do personagem."	00:09:04	
Gostaram de fazer as atividades?	Motivação	Preferência pessoal	Experiência positiva	Todos os grupos	A maioria dos alunos gostou das atividades e achou a experiência positiva e importante.	"Sim..."	00:09:28	
A Experiência será lembrada?	Motivação	Preferência pessoal	Memória da experiência	Polvos, Búzios e Caranguejos	Acreditam que lembrarão dessas atividades no futuro devido ao seu impacto e ao envolvimento proporcionado.	"Sim."	00:09:33	
				Peixes Raias		"Não"	00:09:42	

## e) Diário de Bordo | Dossier de estágio

### 19 de abril de 2024 | Educação Tecnológica - 6º

- Implementação do *Game Art's Magic*, como princípio de gestão e avaliação da aula;
- Introdução à unidade de trabalho: Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica | Narrativas Visuais;
- Realização do grupo focal;
- Pesquisa sobre: comunicação e sua importância; os principais agentes da comunicação e os tipos de comunicação; o conceito de comunicação visual e seus códigos; os meios de comunicação existentes;
- Recurso didático: PowerPoint; apoio visual para facilitar a discussão em sala de aula através da análise das imagens.

### 19 de abril de 2024 | Educação Tecnológica - 5º

- Implementação do *Game Art's Magic*, como princípio de gestão e avaliação da aula;
- Introdução à unidade de trabalho: Projeto de Intervenção Artística e Tecnológica | Narrativas Visuais;
- Situação a ser explorada na perspectiva dos alunos: A necessidade de os alunos compreenderem a importância da leitura para o desenvolvimento da criatividade e a de que forma as narrativas contribuem para a compreensão dos contos.
- Pesquisa sobre: comunicação e sua importância; os principais agentes da comunicação e os tipos de comunicação; o conceito de comunicação visual e seus códigos; os meios de comunicação existentes;
- Recurso didático: PowerPoint; apoio visual para facilitar a discussão em sala de aula através da análise das imagens.

### 23 de abril de 2024 | Educação Visual - 6º D

- Implementação do *Game Art's Magic*, como princípio de gestão e avaliação da aula;
- Situação a ser explorada na perspectiva dos alunos: A necessidade de os alunos compreenderem a importância da leitura para o desenvolvimento da criatividade e a de que forma as narrativas contribuem para a compreensão dos contos.
- Pesquisa sobre: comunicação e sua importância; os principais agentes da comunicação e os tipos de comunicação; o conceito de comunicação visual e seus códigos; os meios de comunicação existentes;
- Recurso didático: PowerPoint; apoio visual para facilitar a discussão em sala de aula através da análise das imagens.

### 24 de abril de 2024 | Educação Visual - 5º

- Implementação do *Game Art's Magic*, como princípio de gestão e avaliação da aula;
- Aplicação prática de um exercício, de modo a testar os alunos para a importância das narrativas visuais; o objetivo é que os grupos trabalhem em equipa, selecionando um momento fulcral do conto e realizem um pequeno esboço de uma possível ilustração desse momento;
- Recurso didático: Curta-metragem animada do conto "A Maior Flor do Mundo" de José Saramago.

### 26 de abril de 2024 | Educação Tecnológica - 6º

- Implementação do *Game Art's Magic*, como princípio de gestão e avaliação da aula;
- Aplicação prática de um exercício, de modo a testar os alunos para a importância das narrativas visuais; o objetivo é que os grupos trabalhem em equipa, selecionando um momento fulcral do conto e realizem um pequeno esboço de uma possível ilustração desse momento;
- Recurso didático: Curta-metragem animada do conto "A Maior Flor do Mundo" de José Saramago.

### 26 de abril de 2024 | Educação tecnológica - 5º

- Implementação do *Game Art's Magic*, como princípio de gestão e avaliação da aula;
- Conteúdos a explorar: o conceito de comunicação visual e seus códigos; os meios de comunicação existentes; esboços sobre o rosto humano, cânon;
- Recurso didático: PowerPoint; apoio visual para facilitar a discussão em sala de aula através da análise das imagens.

### 30 de abril de 2024 | Educação Visual - 6º

- Implementação do *Game Art's Magic*, como princípio de gestão e avaliação da aula;
- Conteúdos a explorar: o conceito de comunicação visual e seus códigos; os meios de comunicação existentes; esboços sobre o rosto humano, cânon;
- Recurso didático: PowerPoint; apoio visual para facilitar a discussão em sala de aula através da análise das imagens.

### 03 de maio de 2024 | Educação Tecnológica - 6º

- Preparação para o Workshop da Professora Doutora Gabriela Sotto Mayor.
- Objetivo: a importância do ato de ilustrar e a criação de uma ilustração recorrendo a uma técnica mista;
- as turmas de 5º e 6º ano estiveram presentes neste workshop.

### 03 de maio de 2024 | Educação Tecnológica - 5º

- Diálogo sobre o Workshop de ilustração realizado pela professora Gabriela Sotto Mayor (instrumentos, técnicas, experiências, resultados, etc.);
- Visualização do registo visual a "A Maior Flor do Mundo" de José Saramago.

### 07 de maio de 2024 | Educação Visual - 6º

- Implementação do *Game Art's Magic*, como princípio de gestão e avaliação da aula;
- Gamificação: a aplicação de um Kahoot sobre o conto onde incidira o estudo;
- Observação: grande entusiasmo dos alunos, um ponto forte no planeamento da aula; alguns grupos fizeram o Kahoot passo a passo, os mais competitivos responderam usando estratégias aleatórias;
- Plano B: Os alunos não conseguiram ler a história como seria desejável; optou-se pela audição do conto na voz Eunice Nuñez.

### 08 de maio de 2024 | Educação Visual - 5º

- Análise dos signos na comunicação visual (sinais, símbolos, índices, ícones e pictogramas) para a transmissão de mensagens.
- Recursos: Visualização de um registo audiovisual:  
<https://www.youtube.com/watch?v=0Ak3fLOft4E>  
<https://www.youtube.com/watch?v=ppPyAgf8VAU>;

### 10 de maio de 2024 | Educação Tecnológica - 6º

- A história, audível, foi interrompida passa a passo para que os alunos focassem nos momentos mais importantes da história...
- Os alunos deram um final diferente para a história....
- Demos algumas ideias base sobre desenho de rosto, para que os alunos criem as personagens...

### 10 de maio de 2024 | Educação Tecnológica - 5º

- A história, audível, foi interrompida passa a passo para que os alunos focassem nos momentos mais importantes da história...
- Demos algumas ideias base sobre desenho de rosto, para que os alunos criassem as personagens (cânon)

### 14 de maio de 2024 | Educação Visual - 6º

- A história, audível, foi interrompida passa a passo para que os alunos focassem nos momentos mais importantes da história...

## Projeto de Investigação | RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

- Os alunos deram um final diferente para a história...
- Esboços individuais das personagens principais e secundárias, no diário gráfico, e proposta para um final do conto adequado ao entendimento do grupo (música ambiente).

### 15 de maio de 2024 | Educação Visual - 5º

- A história, audível, foi interrompida passa a passo para que os alunos focassem nos momentos mais importantes da história...
- Os alunos deram um final diferente para a história...
- Esboços individuais das personagens principais e secundárias, no diário gráfico, e proposta para um final do conto adequado ao entendimento do grupo (música ambiente).

### 17 de maio de 2024 | Educação Tecnológica – 6º

- Realização do questionário sobre as Narrativas Visuais;
- Desenho de rosto humano (cânon);
- Esboços individuais das personagens principais e secundárias, no diário gráfico, e proposta para um final do conto adequado ao entendimento do grupo (música ambiente).

### 17 de maio de 2024 | Educação Tecnológica - 5º

- Conclusão da leitura do conto;
- Esboços individuais das personagens principais e secundárias, no diário gráfico, e proposta para um final do conto adequado ao entendimento do grupo (música ambiente).

### 21 de maio de 2024 | Educação Visual - 6º

- Esta fase do trabalho pretende-se dar fim à primeira intervenção sobre as narrativas, em que o aluno, passa pelo conhecimento da história e caracterização das personagens. Cada grupo realiza uma personagem principal e outra secundária. As personagens foram distribuídas pelos diferentes grupos de trabalho.
- Colocação de música ambiente;
- Realização de ilustrações em técnica mista.
- Dependência do telemóvel para criação das personagens.

### 22 de maio de 2024 | Educação Visual - 5º

- Organização dos cinco momentos da história, definição dos cenários e conclusão.
- Colocação de música ambiente;
- Dependência do telemóvel para criação das personagens.

### 24 de maio de 2024 | Educação Tecnológica- 6º

- Nesta aula foi dedicada a terminar as ilustrações, com a técnica mista iniciou-se a construção de storyboard e a construção das máscaras.
- Criação de um grupo de alunos, o Grupo Especialista, para construção e adaptação do conto e construção do storyboard em cinco momentos.

### 24 de maio de 2024 | Educação Tecnológica - 5º

- Feedback: Conclusão do conto audível; esboço das personagens no diário gráfico, iniciamos os cenários (ambientes). Definimos ainda os 5 momentos da história
- Terminar os estudos das suas personagens no diário gráfico.
- Definição do método de resolução de problemas, esboços sobre as personagens....
- Entrevista entre 5 elementos representados pelos diferentes grupos (Rita)
- Recurso didático: PowerPoint; apoio visual para facilitar a discussão em sala de aula através da análise das imagens.

### 28 de maio de 2024 | Educação Visual - 6º

- A importância das máscaras e sua construção e o envolvimento dos alunos.
- O papel do grupo especialista.
- O envolvimento dos alunos no processo.



**31 de maio de 2024 | Educação Tecnológica - 6º**

- A importância das máscaras e sua construção e o envolvimento dos alunos.
- O papel do grupo especialista.
- O envolvimento dos alunos no processo.

**31 de maio de 2024 | Educação Tecnológica - 5º**

- Continuação da construção dos cenários e das personagens;  
Decoração do Kamishibai;

**04 de junho de 2024 | Educação Visual - 6º**

- Finalização das máscaras para passar para a interpretação;
- Viveram-se momentos intensos durante este processo. Ponto forte na investigação, materialização das máscaras.

**05 de junho de 2024 | Educação Visual - 5º**

- Conclusão dos cenários e decorações do Kamishibai;
- Gravações da narrativa, vozes dos alunos;
- Início das gravações do conto.

**07 de junho de 2024 | Educação Tecnológica - 6º**

- Início das filmagens do conto;
- Preparação das máscaras faciais de modo que os alunos não sejam reconhecíveis;
- Gravação das vozes, narradores.

**07 de junho de 2024 | Educação Tecnológica - 5º**

- Conclusão das filmagens do Kamishibai;
- Preenchimento das grelhas de autoavaliação do final da unidade de trabalho;
- Realização do último questionário para o projeto de investigação.

**11 de junho de 2024 | Educação Visual - 6º**

- Gravação da adaptação do conto da “Menina do Mar” criado pelo grupo especialista;
- Momento de grande tensão, mas gratificante, pois os alunos estiveram divertidos em todo o processo.

**14 de junho de 2024 | Educação Tecnológica - 6º**

- Realização do grupo focal

**14 de junho de 2024 | Educação Tecnológica - 5º**

- Grupo focal

## D | PRODUÇÃO ARTÍSTICA

### a) Ilustrações 5º ano | Cenários e Personagens

Figura 39 - Cenário 1



Figura 40 – Cenário 2



Figura 41 – Cenário 3



Figura 42 – Cenário 4



Figura 43 – Cenário 5



Figura 44 – Menina do Mar | Personagens



Figura 45 – Peixes | Personagens

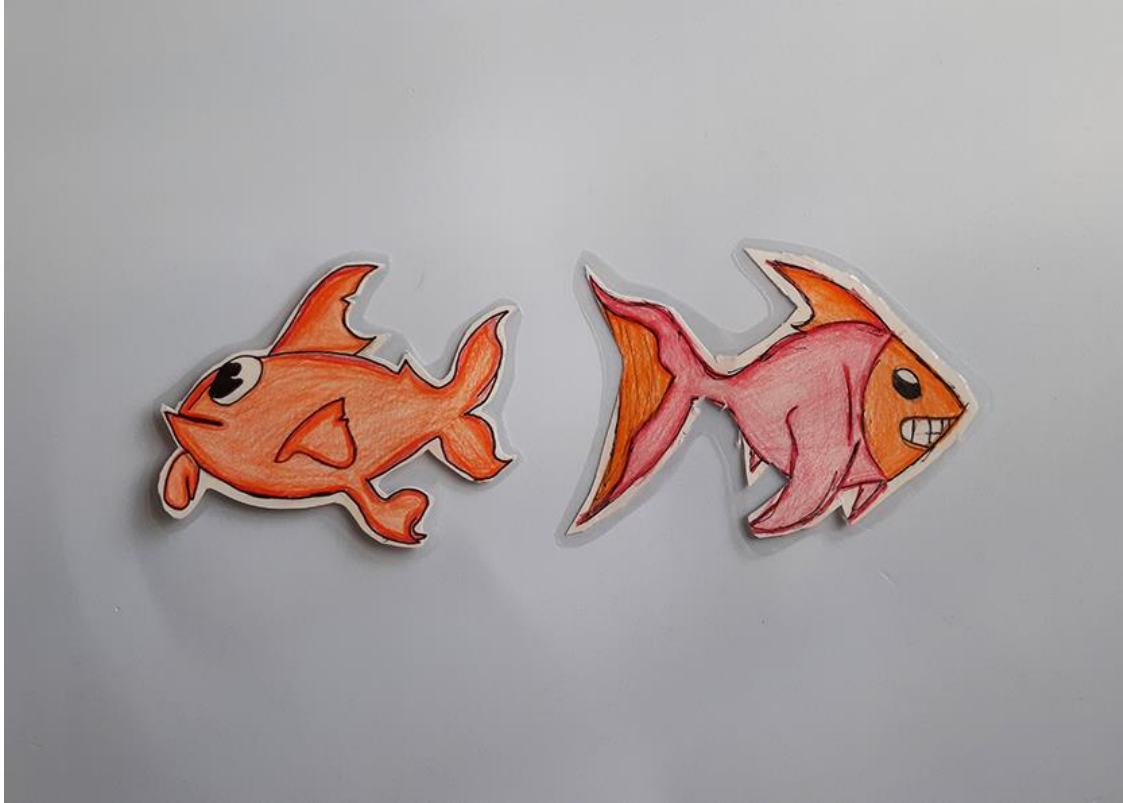


Figura 46 – Gaivota | Personagens



Figura 47 – Elementos Marinhos (Búzios e Anemonas) | Personagens



Figura 48 – Rei dos mares | Personagens



Figura 49 – Raia | Personagens



Figura 50 – Rapaz | Personagens



Figura 51 – Golfinho | Personagens



Figura 52 – Polvos | Personagens



Figura 53 – Caranguejos | Personagens



Figura 54 - Kamishibai



**b) Ilustrações 6º ano**

Figura 55 – Ilustração 01 | Menina



Figura 56 – Ilustração 02 | Menina



Figura 57 – Ilustração 03 | Menina



Figura 58 – Ilustração 04 | rapaz



Figura 59 – Ilustração 05 | Rapaz



Figura 60 – Ilustração 06 | Peixes



Figura 61 – Ilustração 07 | Caranguejo



Figura 62 – Ilustração 08 | Caranguejo



Figura 63 – Ilustração 09 | Polvo



Figura 64 – Ilustração 10 | Golfinho



Figura 65 – Ilustração 11 | Elementos Marinhos



Figura 66 – Ilustração 12 | Anemona



Figura 67 – Ilustração 13 | Raia



Figura 68 – Ilustração 14 | Raia



Figura 69 – Ilustração 15 | Búzios



Figura 70 – Ilustração 16 | Búzios



Figura 71 – Ilustração 17 | Gaivota

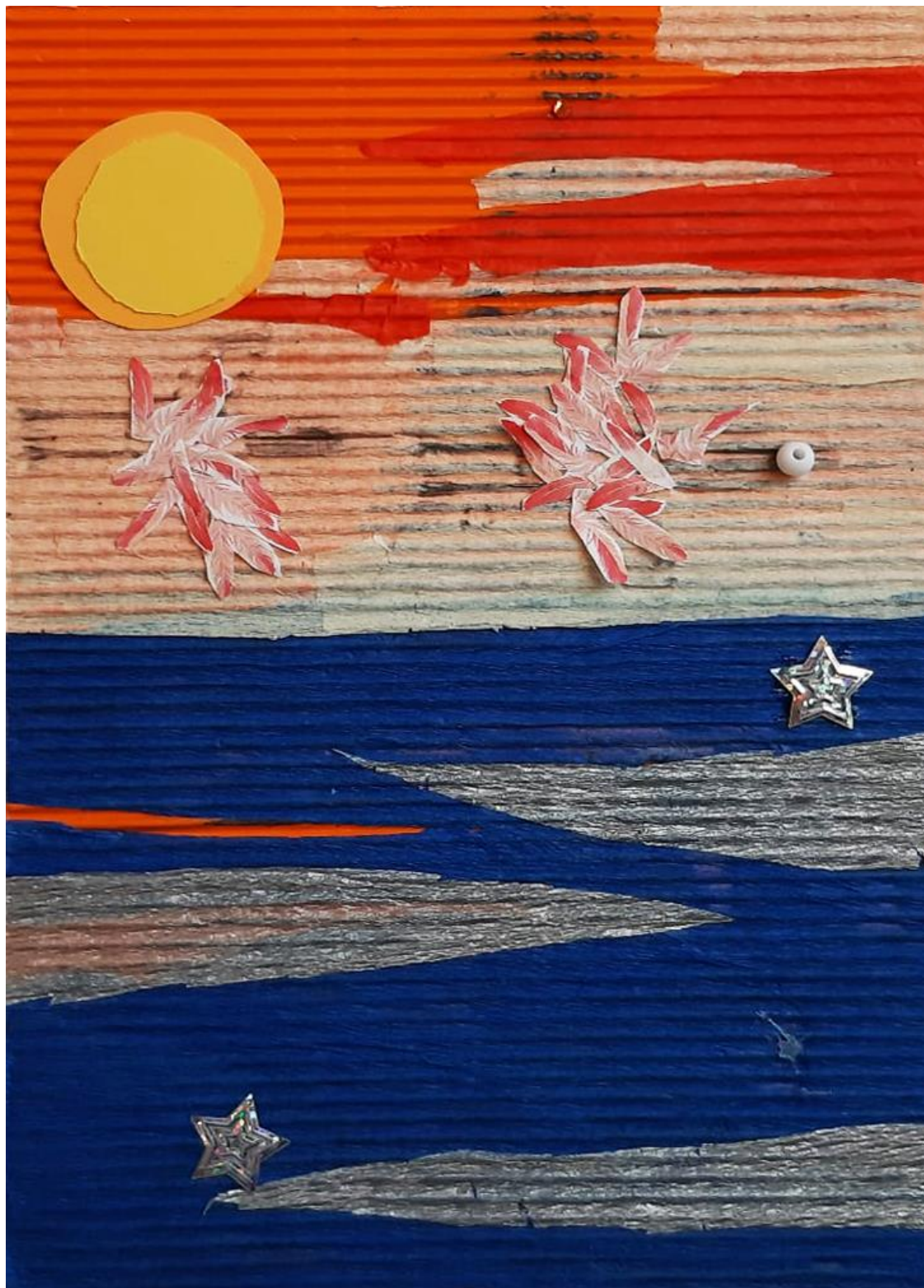


Figura 72 – Ilustração 18 | Rei dos Mares



c) Máscara e marionetas | 6º ano

Figura 73 – Mascaras e Marionetas | Menina do Mar e Búzios



Figura 74 – Máscaras e Marionetas | Rapaz e Peixes



Figura 75 – Máscaras e Marionetas | Rei dos Mares e Caranguejo



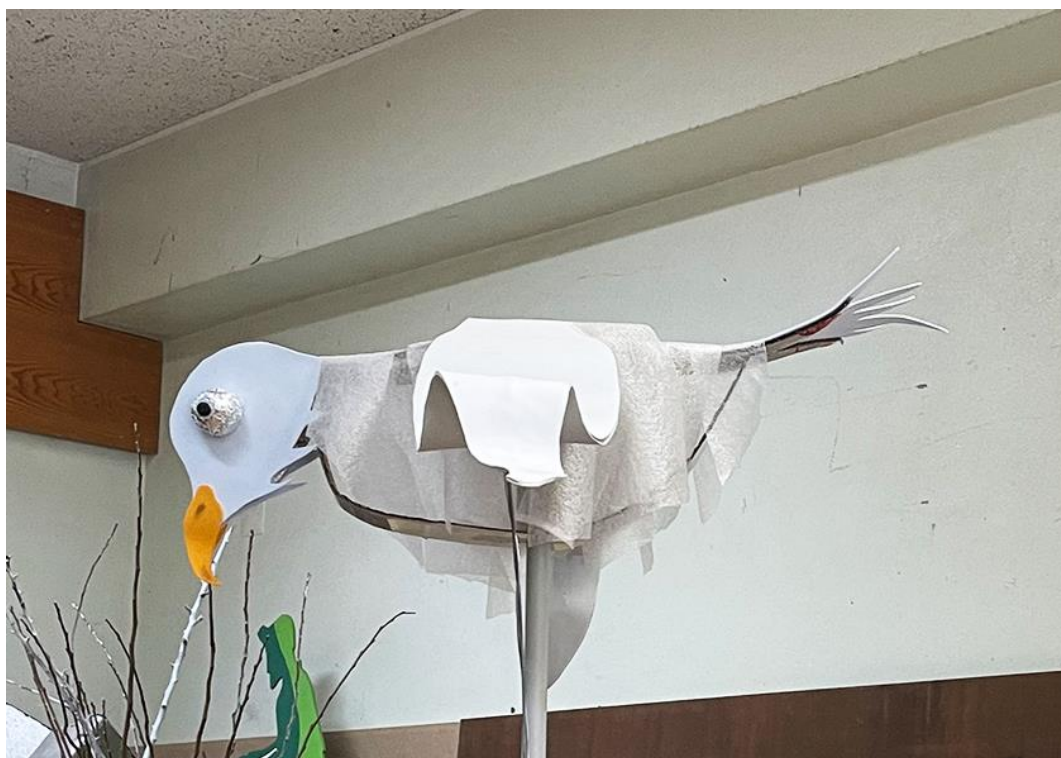
Figura 76 – Máscaras e marionetas | Golfinhos



Figura 77 – Máscaras e Marionetas | Raia



Figura 78 – Máscaras e Marionetas| Gaiivota



d) Performance 6º ano

Figura 79 – Performance 01



Figura 80 – Performance 02



Figura 81 – Performance 03



Figura 82 - Performance 04



Figura 83 - Performance 05



Figura 84 – Performance 06



Figura 85 – Performance 07



Figura 86 – Performance 08



Figura 87 – Performance 09



Figura 88 – Performance 10



## e) Adaptação do conto (Storytelling) | 6º ano

### 1ª Cena

O **Menino** brincava alegremente na areia, construindo castelos e correndo atrás das ondas. De repente, ele ouviu vozes que pareciam vir por de trás das rochas. Curioso, o menino caminhou até as rochas e espreitou por entre as fendas. Para sua surpresa, avistou um grande **polvo**, um **caranguejo**, um **búzio** e uma **menina** muito pequenina. Todos estavam a rir e pareciam estar a divertir-se imenso. Por sua vez, o menino ficou perplexo com a situação. "Como é que uma menina tão pequenina está junto daqueles animais?", pensou ele.

Sem que os animais notassem, ele rapidamente pegou na menina e correu para longe das rochas, levando-a consigo.

### 2ª Cena

Sentado junto a uma poça de água limpa e transparente, rodeada por anêmonas vibrantes, o **Menino** começou a conversar com a **Menina**. Ela contou-lhe a sua história, de como se tornou amiga dos animais marinhos e das aventuras que viviam juntos. Enquanto isso, determinados a resgatar a menina, os animais marinhos seguiram as pegadas do menino até encontrá-los. O **búzio** começou a fazer cócegas nos pés do menino, o **caranguejo** picava-lhe as orelhas e as mãos com suas pinças afiadas, e o **polvo** cobriu-lhe a cara com os seus tentáculos. Incapaz de suportar tanta força, o menino desmaiou. Com cuidado, os animais levaram a menina de volta ao mar.

### 3ª Cena

No fundo do mar, o polvo e os **búzios** reuniram-se com a majestosa **Raia**, que reinava sobre aquela parte do oceano. Ele contou-lhes tudo sobre o rapto da menina e como tinham conseguido resgatá-la. A Raia ficou furiosa ao ouvir o relato. "Como ousa esse menino interferir no nosso mundo?", disse ela, indignada. Determinada a dar uma lição ao menino, a Raia começou a traçar um plano para o apanhar.

### 4ª Cena

A **Raia** convocou o **caranguejo** para uma missão especial. "Quero que entregues esta poção ao menino", disse a Raia. "Ela fará com que ele fique hipnotizado por mim, assim que entrar no mar. Não lhe contes o verdadeiro propósito da poção. Diz apenas que ela lhe dará superpoderes para que possa encontrar a menina no oceano."

O **caranguejo**, nervoso com a responsabilidade, foi a caminho da praia, murmurando para si mesmo sobre o plano da Raia. Sem se aperceber, foi ouvido por uma **gaivota** que voava por perto. Ao chegar ao **menino**, o caranguejo explicou-lhe sobre a poção, dizendo que ela lhe daria poderes, como respirar de baixo de água, para encontrar a menina no mar. Confuso e desconfiado com a proposta do Caranguejo, o Menino decidiu ir para casa para pensar melhor. Quando lá chegou, deixou a poção sobre o parapeito da janela, que estava aberta, enquanto tentava decidir se devia ou não a usar.

A gaivota, que escutou o plano do Caranguejo, decidiu agir rapidamente. Com suas garras, pegou na poção do parapeito da janela e a trocou por outra poção mágica que permitiria ao menino respirar debaixo d'água, sem ficar hipnotizado pela Raia.

### 5ª Cena

No dia seguinte, sentindo saudades da menina e curioso sobre o mundo submarino, o **menino** decidiu beber a poção. Sem saber da troca, ele esperava adquirir superpoderes para encontrar a sua nova amiga.

Com determinação, o menino voltou à praia, onde encontrou o **caranguejo**. "Eu bebi a poção," disse o menino, ansioso para testar seus novos poderes. O Caranguejo, sem suspeitar da troca, levou o menino para o mar. O Menino, dirige-se ao mar, acompanhado pelo caranguejo. Enquanto caminhavam pela areia, o caranguejo compartilhava histórias sobre as profundezas do oceano. Ambos iam em direção à Raia, que aguardava pacientemente nas águas azuladas.

### 6ª Cena

Sobrevoando as águas cristalinas, a **gaivota** avistou o majestoso **Rei do Mar** no seu trono de corais. Com um voo elegante, pousou ao seu lado e revelou o plano da Raia e do Caranguejo. O Rei do Mar, apesar da sua sabedoria, sofria de graves problemas de memória. Em poucos minutos, ele já não se lembrava mais do plano.

A **Raia**, percebendo a confusão, notou que o menino havia tomado a poção errada. Num ato estratégico, ordenou ao **polvo**, aos **búzios** e aos **caranguejos** que capturassem o menino antes que ele encontrasse a Menina do Mar. O tempo era crucial, e cada segundo contava.

### 7ª Cena

A **gaivota**, determinada a corrigir a situação, retornou ao **Rei do Mar** para informá-lo sobre o erro da poção. O Rei do Mar, preocupado com seu velho amigo Raia, decidiu intervir. Sem perder tempo, foi ao encontro da **Raia** para discutir os próximos passos. A Raia, ao saber da notícia, decidiu que o menino deveria ser preso para evitar maiores complicações.

### 8ª Cena

Ao encontrarem o **menino**, os **saranguinhos**, os **polvos** e os **búzios** cercaram o menino. Com as suas pinças, tentáculos e conchas, imobilizaram-no com firmeza. O Menino, surpreso e confuso, tentou se soltar, mas a união dos animais marinhos foi forte demais. Ele foi levado para uma caverna subaquática, onde seria mantido até que a situação fosse resolvida.

Os **golfinhos**, sempre vigilantes e amigos das crianças, souberam da captura do menino. Juntaram-se às **alforrecas**, que com sua bioluminescência, iluminaram o caminho até a caverna. Com saltos ágeis e toques delicados, os golfinhos e as alforrecas conseguiram abrir a entrada da caverna e libertar o menino. A alegria do **menino** era evidente, mas o perigo ainda não tinha passado.

### 9ª Cena

A **Raia**, percebendo que o Menino tinha escapado, não podia permitir que o seu plano fosse arruinado. Iniciou-se então uma batalha épica nas profundezas do oceano. Os **golfinhos**, com suas barbatanas poderosas, desferiam golpes precisos na Raia, enquanto as **alforrecas**, com seus tentáculos eletrificados, davam choques intensos. A água fervilhava com a intensidade do combate. A Raia, apesar da sua força, começou a fraquejar diante da união e da determinação dos golfinhos e das alforrecas. A batalha não era apenas pela liberdade do menino, mas pela harmonia de todo o reino marinho.

A Raia, ferida gravemente após a intensa batalha com os golfinhos e as alforrecas, não conseguiu lutar mais. O seu corpo enfraquecido começa a afundar lentamente nas águas profundas. Com um último suspiro, ela se despede do reino que tanto protegeu. O oceano, num silêncio respeitoso, observa enquanto a Raia faz sua passagem final. Os animais marinhos, embora tristes pela perda, sabem que a paz estava sendo restaurada.

### 10ª Cena

Com a morte da Raia, um dos líderes do mar, é criada uma sensação de liberdade se espalha por todo o oceano. Os animais marinhos, antes divididos e receosos, agora sentem-se livres. O **Rei do Mar**, finalmente compreendendo a verdadeira natureza da situação, decide agir com justiça e compaixão. Ele ordena que a pequena **Menina do Mar**, que tinha sido mantida separada do menino, seja libertada. Num ato de celebração, os **golfinhos**, as **alforrecas**, os **saranguinhos**, os **peixes** e outros habitantes do mar conduzem a **Menina** ao encontro do **Menino**. A água ao redor parece brilhar mais intensamente, refletindo a alegria e a união renovada.

### 11ª Cena

O **Menino** ao ver a **Menina** do Mar a se aproximar, sente seu coração transbordando de alegria. Ele aproxima-se dela com um sorriso, segurando uma **flor do mar**, símbolo de sua amizade e da saudade que sentiu durante a separação. A Menina, tocada pelo gesto, aceita a flor com um olhar emocionado. Ambos se abraçam, sentindo a magia e a conexão que sempre compartilharam. Ao redor deles, os **animais marinhos** celebravam, criando um espetáculo de cores e movimentos. As águas do mar, agora tranquilas e iluminadas, testemunharam o renascimento de uma amizade eterna, unindo para sempre o Menino e a Menina do Mar.

**Fim!**

## E| INFOGRAFIA

# EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA no despertar os hábitos de leitura

Como as disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) são complementares e transversais a diferentes áreas do saber, propõe-se a presente investigação encontrar os recursos educativos e estratégia pedagógicas disponíveis que promovam a educação literária com recurso à educação artística. A literacia visual e escrita desenvolve a criatividade, a comunicação e a identidade, na medida em que vivenciando diferentes papéis antecipando situações que possivelmente viverão no futuro. Este diálogo, entre a imagem, o conto e o aluno, enfatiza o seu conhecimento estético e sentido crítico. O público alvo do estudo serão os alunos do 2º ciclo que farão parte das turmas de 5º e/ou 6º anos, atribuídas ao núcleo de estágio.

### Pré Quest

O aluno investiga técnicas de investigação e um questionário prévio para estabelecer o nível de literacia e tipos de literacias preconizadas dos alunos.

### Pesquisa/Quizz

Com o quiz (jogo de avaliação de conhecimentos) de alunos, organizados em grupos, fazem uma exploração sobre o conhecimento da obra literária. A tarefa do quiz tem resposta do tipo "sim" ou "não" respeitando as regras pedagógicas, assessoria e compreensão do texto. Posteriormente, discutido entre os grupos de trabalho sobre a informação idêntica.

### Ilustração

Elabores sobre os diferentes níveis do texto e criação de um storyboard, como protótipo.

### Grupo Focal

Discussão entre grupos sobre as técnicas literárias características da história, personagens, ambiente e cenário, a partir do processo de situação. Registo fotográfico do processo e registo sonoro dos diálogos entre os alunos.

### Marionetas

Criação das marionetas para a representação final da história.

### Representação

Realização de um teatro de marionetas na sala de aula, com os elementos teatrais dos cenários e compreensão de história por parte dos alunos.

### Pós Quest

Questionário realizado aos alunos após o processo de análise artística da obra literária.

### Calendarização

Tempo necessário para a concretização do processo segue 16 semanas de aula.

### Discussão de Dados

Após o levantamento de toda a pesquisa de investigação procede-se à análise dos dados e procuramos compreender o processo artístico. Realiza-se a compreensão da obra e se constrói o plano de escrita literária.

**Investigação-Ação na Arte e A/R/Tografia**

Oficina de Comunicação Visual | Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico  
Trabalho realizado por Cristina Sousa | pv26444 | 2024



## F| PLANIFICAÇÃO

### a) Unidade de trabalho | 5º Ano

#### PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DE TRABALHO



Escola: EB2 AGRUPAMENTO ESCOLAS DO VISO  
Ano letivo: 2023/2024

Disciplina: EV   ET		Unidade de Trabalho: Intervenção Artística e Tecnológica	
Ano/Turma: 5º		Núcleo de Estágio Estagiário(a)s: Cristina Sousa (pv26444) Cooperante: Supervisora	
Data de Início: 19/4	Data de Fim: 31/5		
Número da aula: 20 tempos (10 aulas)			

#### ATIVIDADES/METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

##### Método de resolução de Problemas:

**Situação:** A necessidade de os alunos compreenderem a importância da leitura para o desenvolvimento da criatividade e de entenderem de que forma as narrativas contribuem para a compreensão dos contos;

**Problema:** Em que medida as disciplinas de EV e ET poderão contribuir para a compreensão das histórias, tendo como processo criativo a narrativa visual?

Debate com os alunos organizados em grupos de trabalho sobre problema (Grupo Focal):

- ✓ Como é mais fácil para ti, ler ou desenhar uma história?
- ✓ Achas possível contar uma história apenas por imagens, ou precisas criar mentalmente o enredo?
- ✓ O que é para ti uma narrativa visual? Quais os tipos de narrativas visuais que conheces?
- ✓ A leitura ajuda-te na criação da ilustração?
- ✓ De que modo a imagem ajuda a compreenderes a narrativa de um conto?
- ✓ Na banda desenhada, usas só imagem ou recorres aos diálogos, para compreensão da ação?

Solução da proposta: Discussão e seleção da proposta: criação das ilustrações e do *Kamishibai*.

##### Investigação:

###### Pesquisa para as aulas EV:

- Pesquisar sobre comunicação e sua importância;
- Pesquisar sobre os principais agentes da comunicação e os tipos de comunicação;
- Estudar o conceito de comunicação visual e seus códigos;
- Pesquisar sobre os meios de comunicação existentes;
- Pesquisar e diferenciar os elementos de uma narrativa visual;

- Visita e dinamização de um workshop de um ilustrador credenciado (vamos tentar);
- Compreender como se elabora uma ilustração e quais as suas funções;
- Pesquisar sobre diferentes formas de expressão sobre desenho de observação (rosto e corpo humano);
- Pesquisar como se cria um texto dramático (narrador; diálogos e apontamentos cenográficos e cénicos);
- Compreender como se realiza um Storyboard;

### **Pesquisa para as aulas de ET:**

- Pesquisar sobre processos; procedimentos técnicos (feedback) e medição;
- Pesquisar o conceito de *Kamishibai*;
- Compreender os recursos energéticos e quais os impactos ambientais;
- Compreender os procedimentos de Segurança, Higiene e Saúde a ter relativamente ao manuseio de operadores elétricos;
- Compreender como construir um circuito elétrico;

### **Projeto:**

#### **Trabalho nas aulas de EV:**

- Ouvir o conto proposto;
- Realização de um quiz, personagens e espaço /tempo, de modo a descobrir as personagens principais, os espaços onde se desenrola a ação e compreensão do enredo, tendo em atenção:
  - ✓ Características de cada personagem;
  - ✓ Compreender a relação das personagens e os espaços onde habitam;
  - ✓ Definir os principais momentos da ação;
  - ✓ Compreender a mensagem do conto;
- Debate e criação de mapas mentais, por grupos de trabalho, sobre as características das personagens atribuídas, espaços e pormenores do enredo;
- Esboços individuais da personagem e cenários onde se desenrola a ação e escolha no grupo da melhor opção para a realização final;
- Estudos de cor e escolha de materiais de modo a ter uma produção artística homogénea na turma (trabalho cooperativo);
- Passagem para texto dramático (narrador; diálogos e apontamentos cenográficos e cénicos);
- Criação do storyboard escolhendo os 5 momentos mais importantes da história;
- Escolha de excertos da história para narrar e gravação de vozes;
- Grupo focal

#### **Trabalho nas aulas de EV:**

- Planificação e produção de um protótipo do Kamishibai, por grupo;

### **Realização:**

#### **Projeto final em EV e ET**

- Criação das ilustrações sobre o conto;
- Criação do Kamishibai e circuito elétrico simples;
- Criação de um vídeo;

**Avaliação:**

- Perceber se este processo de criação da narrativa visual ajudou a compreender melhor a história e se a leitura é importante na criação das narrativas visuais (Grupo Focal);
- Partilha na turma sobre dificuldades no processo de criação;

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE EV	
Domínios (organizadores)	Conhecimentos, Capacidade e Atitudes
<b>Apropriação e Reflexão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, desenho, assemblage, colagem, banda desenhada, ilustração/literatura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas), utilizando um vocabulário específico e adequado.</li> <li>○ Reconhecer a tipologia e a função do objeto de arte e artesanato de acordo com os contextos históricos, geográficos e culturais.</li> <li>○ Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos.</li> <li>○ Analisar criticamente narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e ou tecnologias artísticas (desenho, banda desenhada, ilustração/literatura, artesanato, multimédia, entre outros).</li> </ul>
<b>Interpretação e Comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 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;</li> <li>○ Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos;</li> <li>○ Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos (pintura, desenho, fotografia, multimédia, entre outros);</li> <li>○ Transformar narrativas visuais, criando modos de interpretação;</li> </ul>
<b>Experimentação e Criação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos;</li> <li>○ Reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão);</li> <li>○ 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;</li> <li>○ Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções,</li> </ul>

	<p>evidenciando os conhecimentos adquiridos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Recorrer a vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portefólio) de trabalho individual, em grupo e em rede;</li> <li>○ Desenvolver individualmente e em grupo projetos de trabalho, recorrendo a cruzamentos disciplinares (artes performativas, multimédia, entre outros);</li> <li>○ Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas.</li> </ul>
--	---

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE ET	
Domínios (organizadores)	Conhecimentos, Capacidade e Atitudes
<b>Processos Tecnológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Distinguir as fases de realização de um projeto: identificação, pesquisa, realização e avaliação.</li> <li>○ Identificar e representar as necessidades e oportunidades tecnológicas decorrentes da observação e investigação de contextos sociais e comunitários.</li> <li>○ Identificar requisitos técnicos, condicionalismos e recursos para a concretização de projetos.</li> <li>○ Reconhecer a importância dos protótipos e teste para o desenvolvimento e melhoria (aplicações de criação e tratamento de imagem 2D e 3D) dos projetos.</li> <li>○ Comunicar, através do desenho, formas de representação gráfica das ideias e soluções, utilizando: esquemas, codificações e simbologias, assim como meios digitais com ferramentas de modelação e representação.</li> <li>○ Compreender a importância dos objetos técnicos face às necessidades humanas.</li> </ul>
<b>Recursos e utilizações tecnológicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Produzir artefactos, objetos e sistemas técnicos, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa.</li> <li>○ Apreciar as qualidades dos materiais (físicas, mecânicas e tecnológicas), através do exercício sistemático dos diferentes sentidos, estabelecendo relações com a utilização de técnicas específicas de materiais: madeiras, papéis, plásticos, cartão, tecidos, fios têxteis, pastas entre outros.</li> <li>○ Selecionar materiais de acordo com as suas características físicas e mecânicas.</li> <li>○ Investigar, através de experiências simples, algumas características de materiais comuns (dureza, flexibilidade, resistência, elasticidade, plasticidade).</li> <li>○ Manipular operadores tecnológicos (de energia, movimento/mecanismos, estruturas resistentes) de acordo com as suas funções, princípios e relações com as produções tecnológicas.</li> <li>○ Criar soluções tecnológicas através da reutilização ou reciclagem de materiais, tendo em atenção a sustentabilidade ambiental.</li> <li>○ Utilizar as principais técnicas de transformação dos materiais usados (união, separação-corte, montagem, conformação), identificando os utensílios e as ferramentas na realização de projetos.</li> <li>○ Identificar fontes de energia e os seus processos de transformação (elétrico,</li> </ul>

	<p>térmico, mecânico e sonoro), relacionando-as com soluções tecnológicas aplicáveis aos projetos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Colaborar nos cuidados com o seu corpo e no cumprimento de normas de higiene e segurança na utilização de recursos tecnológicos.</li> </ul>
<b>Tecnologia e sociedade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhecer o potencial tecnológico dos recursos do meio ambiente, explicitando as suas funções, vantagens e impactos (positivos ou negativos) pessoais, sociais e ambientais.</li> <li>○ Compreender a evolução dos artefactos, objetos e equipamentos, estabelecendo relações entre o presente e o passado, tendo em conta contextos sociais e naturais que possam influenciar a sua criação, ou reformulação.</li> </ul>

Recursos /Materiais e Equipamentos
<p><b>Professor/docente:</b>                      Recursos didáticos: Protótipos (ilustrações; cabeçudo – polvo)                      Recursos digitais: Movavi; Kahoot; Power-point e vídeos; telemóvel; máquina fotográfica.</p> <p><b>Alunos:</b>                      Recursos digitais: telemóvel;                      Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel, tesoura, lápis grafite e afia;</li> <li>• Lápis de cor;</li> <li>• Cartolinas;</li> <li>• Luvas e máscaras;</li> </ul>

<p><b>Descritores do Perfil do Aluno</b></p>	
<p><b>Observações</b></p>	<p>Os descritores sublinhados são os que se destacam nesta unidade de trabalho.</p>
<p><b>Avaliação – Instrumentos</b></p>	<p>Grelhas de Avaliação de Turma: criatividade, originalidade, curiosidade e domínio espacial.</p> <p>Grelhas de observação e análise de dados; Ficha técnica.</p> <p>Gamificação: Magic Art Game - Avaliação do Perfil do Aluno: participação, trabalho cooperativo, em equipa; método de resolução de problemas e autonomia.</p>

b) Unidade de trabalho | 6º Ano

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DE TRABALHO



Escola: EB2 AGRUPAMENTO ESCOLAS DO VISO  
Ano letivo: 2023/2024

Disciplina: EV   ET	Unidade de Trabalho: Intervenção Artística e Tecnológica
Ano/Turma: 6ºD	Núcleo de Estágio Estagiário(a)s: Cristina Sousa (pv26444); Cooperante: Supervisora:
Data de Início: 19/4	
Data de Fim: 31/5	
Número da aula: 20 tempos (10 aulas)	

ATIVIDADES/METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Método de resolução de Problemas:

**Situação:** A necessidade de os alunos compreenderem aos alunos a importância da leitura para o desenvolvimento da criatividade e a necessidade de entenderem de que forma as narrativas contribuem para a compreensão dos contos.

**Problema:** Em que medida as disciplinas de EV e ET poderão contribuir para a compreensão das histórias, tendo como processo criativo a narrativa visual?

Debate com os alunos organizados em grupos de trabalho sobre problema (Grupo Focal):

- Como é mais fácil para ti, ler ou desenhar uma história?
- Achas possível contar uma história apenas por imagens, ou precisas criar mentalmente o enredo?
- O que é para ti uma narrativa visual? Quais os tipos de narrativas visuais que conheces?
- A leitura ajuda-te na criação da ilustração?
- De que modo a imagem ajuda a compreenderes a narrativa de um conto?
- Na banda desenhada, usas só imagem ou recorres aos diálogos, para compreensão da ação?
- Como gostas de trabalhar na sala de aula: em grupo ou individualmente? E porquê?
- Quando trabalhas em grupo como preferes: todos juntos em mesa-redonda ou em linha individualmente.
- Como achas que deviam estar organizados os espaços na sala de aula; por áreas de trabalho? Com acessibilidade aos materiais?
- O que entendes ser um atelier artístico? Gostarias que a sala de artes fosse semelhante?
- Para ti a exposição dos trabalhos é importante? Onde deveria ser o espaço para essa função?
- Gostarias de ter aulas de artes fora da sala de aula? Onde e porquê?

**Solução da proposta:** Discussão e seleção da proposta: criação das ilustrações e sua representação com as marionetas/cabeçudos.

- Pesquisar e diferenciar os elementos de uma narrativa visual;
- Compreender como se elabora uma ilustração e quais as suas funções;
- Pesquisar sobre diferentes formas de expressão sobre desenho de observação (rosto e corpo humano);
- Pesquisa sobre o conceito de património e distinguir o património natural e cultural;
- Compreender a Literatura enquanto obra de arte herança do Património cultural e artístico;
- Pesquisar como se cria um texto dramático (narrador; diálogos e apontamentos cenográficos e cénicos);
- Compreender como se realiza um Storyboard;
- Pesquisar os cabeçudos e marionetas enquanto património cultural (material móvel);
- Visita e dinamização de um workshop de um ilustrador credenciado (vamos tentar);

### **Pesquisa para as aulas de ET:**

- Pesquisar sobre o que é um atelier;
- Pesquisar sobre resistências de materiais (cartão, plástico metal e tecido) e estruturas (feedback);
- Compreender quais as ferramentas e utensílios adequados;
- Compreender os procedimentos de Segurança, Higiene e saúde;
- Pesquisar sobre mecanismos (criação de elementos cinematográficos com movimentos e mecanismos);

### **Projeto:**

#### **Trabalho de Projeto em EV:**

- Realização de um quiz para descobrir o conto proposto;
- Visita à biblioteca para descobrir o conto;
- Realização de um quiz, personagens e espaço /tempo, de modo a descobrir as personagens principais, os espaços onde se desenrola a ação e compreensão do enredo, tendo em atenção:
  - ✓ Características de cada personagem;
  - ✓ Compreender a relação das personagens e os espaços onde habitam;
  - ✓ Definir os principais momentos da ação;
  - ✓ Compreender a mensagem do conto;
- Realização de um Grupo Focal sobre o espaço enquanto atelier:
  - ✓ Como gostas de trabalhar na sala de aula: em grupo ou individualmente? E porquê?
  - ✓ Quando trabalhas em grupo como preferes: todos juntos em mesa-redonda ou em linha individualmente.
  - ✓ Como achas que deviam estar organizados os espaços na sala de aula; por áreas de trabalho? Com acessibilidade aos materiais?
  - ✓ O que entendes ser um atelier artístico? Gostarias que a sala de artes fosse semelhante?
  - ✓ Para ti a exposição dos trabalhos é importante? Onde deveria ser o espaço para essa função?
  - ✓ Gostarias de ter aulas de artes fora da sala de aula? Onde e porquê?
- Debate e criação de mapas mentais, por grupos de trabalho, sobre as características das personagens atribuídas, espaços e pormenores do enredo;
- Esboços individuais da personagem e cenários onde se desenrola a ação e escolha no grupo da melhor

<p>opção para a realização final;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Estudos de cor e escolha de materiais de modo a ter uma produção artística homogénea na turma (trabalho cooperativo);</li> <li>○ Passagem para texto dramático (narrador; diálogos e apontamentos cenográficos e cénicos);</li> <li>○ Criação do storyboard escolhendo os 5 momentos mais importantes da história;</li> <li>○ Escolha de excertos da história para narrar e gravação de vozes;</li> <li>○ Grupo focal</li> </ul> <p><b>Trabalho de Projeto em EV:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Debate e criação dos mapas mentais sobre o Património cultural material (cabeçudos)</li> <li>○ Transformação do espaço da sala de aula em atelier;</li> <li>○ Esboços sobre a criação das possíveis marionetas e escolha de materiais possíveis para a sua realização;</li> <li>○ Alguns estudos sobre as estruturas das marionetas;</li> <li>○ Realização de protótipos sobre alguns elementos cénicos, com recurso a mecanismos;</li> </ul> <p><input type="checkbox"/> <b>Realização:</b></p> <p><b>Realização final do Projeto EV e ET:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Criação das ilustrações;</li> <li>○ Criação das marionetas;</li> <li>○ Representação;</li> <li>○ Realização do vídeo;</li> </ul> <p><input type="checkbox"/> <b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Perceber se este processo de criação da narrativa visual ajudou a compreender melhor a história e se a leitura é importante na criação das narrativas visuais (Grupo Focal);</li> <li>○ Partilha na turma sobre dificuldades no processo de criação;</li> </ul>
--

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE EV	
Domínios (organizadores)	Conhecimentos, Capacidade e Atitudes
<b>Apropriação e Reflexão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, desenho, assemblage, colagem, banda desenhada, ilustração/literatura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas), utilizando um vocabulário específico e adequado.</li> <li>○ Reconhecer a tipologia e a função do objeto de arte e artesanato de acordo com os contextos históricos, geográficos e culturais.</li> <li>○ Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e</li> </ul>

	<p>expressivas) os objetos artísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analisar criticamente narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e ou tecnologias artísticas (desenho, banda desenhada, ilustração/literatura, artesanato, multimédia, entre outros).</li> </ul>
<b>Interpretação e Comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 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;</li> <li>○ Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos;</li> <li>○ Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos (pintura, desenho, fotografia, multimédia, entre outros);</li> <li>○ Transformar narrativas visuais, criando modos de interpretação;</li> </ul>
<b>Experimentação e Criação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos;</li> <li>○ Reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão);</li> <li>○ 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;</li> <li>○ Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos;</li> <li>○ Recorrer a vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portefólio) de trabalho individual, em grupo e em rede;</li> <li>○ Desenvolver individualmente e em grupo projetos de trabalho, recorrendo a cruzamentos disciplinares (artes performativas, multimédia, entre outros);</li> <li>○ Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas.</li> </ul>

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE ET	
Domínios (organizadores)	Conhecimentos, Capacidade e Atitudes
<b>Processos Tecnológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Distinguir as fases de realização de um projeto: identificação, pesquisa, realização e avaliação.</li> <li>○ Identificar e representar as necessidades e oportunidades tecnológicas decorrentes da observação e investigação de contextos sociais e comunitários.</li> <li>○ Identificar requisitos técnicos, condicionalismos e recursos para a concretização de projetos.</li> <li>○ Reconhecer a importância dos protótipos e teste para o desenvolvimento e melhoria (aplicações de criação e tratamento de imagem 2D e 3D) dos projetos.</li> <li>○ Comunicar, através do desenho, formas de representação gráfica das ideias e soluções, utilizando: esquemas, codificações e simbologias, assim como</li> </ul>

	<p>meios digitais com ferramentas de modelação e representação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compreender a importância dos objetos técnicos face às necessidades humanas.</li> </ul>
<b>Recursos e utilizações tecnológicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Produzir artefactos, objetos e sistemas técnicos, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa.</li> <li>○ Apreciar as qualidades dos materiais (físicas, mecânicas e tecnológicas), através do exercício sistemático dos diferentes sentidos, estabelecendo relações com a utilização de técnicas específicas de materiais: madeiras, papéis, plásticos, cartão, tecidos, fios têxteis, pastas entre outros.</li> <li>○ Selecionar materiais de acordo com as suas características físicas e mecânicas.</li> <li>○ Investigar, através de experiências simples, algumas características de materiais comuns (dureza, flexibilidade, resistência, elasticidade, plasticidade).</li> <li>○ Manipular operadores tecnológicos (de energia, movimento/mecanismos, estruturas resistentes) de acordo com as suas funções, princípios e relações com as produções tecnológicas.</li> <li>○ Criar soluções tecnológicas através da reutilização ou reciclagem de materiais, tendo em atenção a sustentabilidade ambiental.</li> <li>○ Utilizar as principais técnicas de transformação dos materiais usados (união, separação-corte, montagem, conformação), identificando os utensílios e as ferramentas na realização de projetos.</li> <li>○ Identificar fontes de energia e os seus processos de transformação (elétrico, térmico, mecânico e sonoro), relacionando-as com soluções tecnológicas aplicáveis aos projetos.</li> <li>○ Colaborar nos cuidados com o seu corpo e no cumprimento de normas de higiene e segurança na utilização de recursos tecnológicos.</li> </ul>
<b>Tecnologia e sociedade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhecer o potencial tecnológico dos recursos do meio ambiente, explicitando as suas funções, vantagens e impactos (positivos ou negativos) pessoais, sociais e ambientais.</li> <li>○ Compreender a evolução dos artefactos, objetos e equipamentos, estabelecendo relações entre o presente e o passado, tendo em conta contextos sociais e naturais que possam influenciar a sua criação, ou reformulação.</li> </ul>

#### Recursos /Materiais e Equipamentos

**Professor/docente:**

Recursos didáticos: Protótipos (ilustrações; cabeçudo – polvo)

Recursos digitais: Movavi; Kahoot; Power-point e vídeos; telemóvel; máquina fotográfica.

**Alunos:**

Recursos digitais: telemóvel;

Materiais:

- Papel, tesoura, lápis grafite e afia;
- Lápis de cor;
- Cartolinas;
- Luvas e máscaras;

<p><b>Descritores do Perfil do Aluno</b></p>	<p> <b>A</b> Linguagens e textos  <b>B</b> Informação e comunicação  <b>C</b> Raciocínio e resolução de problemas  <b>D</b> Pensamento crítico e pensamento criativo  <b>E</b> Relacionamento interpessoal  <b>F</b> Desenvolvimento pessoal e autonomia  <b>G</b> Bem-estar, saúde e ambiente  <b>H</b> Sensibilidade estética e artística  <b>I</b> Saber científico, técnico e tecnológico  <b>J</b> Consciência e domínio do corpo         </p>
<p><b>Observações</b></p>	<p>Os descritores sublinhados são os que se destacam nesta unidade de trabalho.</p>
<p><b>Avaliação – Instrumentos</b></p>	<p>Grelhas de Avaliação de Turma: criatividade, originalidade curiosidade e domínio espacial.</p> <p>Grelhas de observação e análise de dados; Ficha técnica.</p> <p>Gamificação: Magic Art Game - Avaliação do Perfil do Aluno: participação, trabalho cooperativo, em equipa; método de resolução de problemas e autonomia.</p>

## G| RECURSOS DIDÁTICOS

### a) Marioneta (cabeçudo), Polvo. Produção pelo professor estagiário



b) Kahoot realizado no 6º ano

**Este excerto a qual dos livros pertence?**

«Tenho que ir para casa», pensava ele, mas não lhe apetecia nada ir-se embora. E, enquanto assim estava deitado, com a cara encostada às algas, aconteceu de repente uma coisa extraordinária: ouviu uma gargalhada muito esquisita, parecia um pouco uma gargalhada de ópera dada por uma voz de «baixo»: depois ouviu uma segunda gargalhada ainda mais esquisita, uma gargalhada pequenina, seca que parecia uma tosse: em seguida uma terceira gargalhada, que era como se alguém dentro de água fizesse «glu, glu». Mas o mais extraordinário de tudo foi a quarta gargalhada: era como uma gargalhada humana, mas muito mais pequenina, muito mais fina e muito mais clara. Ele nunca tinha ouvido uma voz tão clara: era como se a água ou o vidro se rissem.

**30 Answers**

**Quais são as principais personagens do conto?**

Com muito cuidado para não fazer barulho levantou-se e pôs-se a espreitar escondido entre duas pedras. E viu um grande polvo a rir, um caranguejo a rir, um peixe a rir e uma menina muito pequenina a rir também. A menina, que devia medir um palmo de altura, tinha cabelos verdes, olhos roxos e um vestido feito de algas encarnadas. E estavam os quatro numa poça de água muito limpa e transparente toda rodeada de anêmonas. E nadavam e riam.

- Oh! Oh! Oh! - ria o polvo.  
- Que! Que! Que! - ria o caranguejo.  
- Glu! Glu! Glu! - ria o peixe.  
Ah! Ah! Ah! - ria a menina.

**30 Answers**

▲ O menino, a árvore, o peixe, o polvo e a menina. ✕

◆ O rapazinho, o polvo, o caranguejo, o peixe e a menina. ✓

● O rapazinho, o polvo, o caranguejo, o peixe e a ra... ✕

○ O menino, o polvo, o caranguejo, o peixe e a fada. ✕

**Qual o ambiente onde se desenrola a história?**

**30 Answers**

▲ Adorava o verde das algas, o cheiro da maresia, a frescura das águas. ✓

◆ À noite a cidade brilhava, cheia de luzes verdes, roxas e lilases. ✕

**Quais as características físicas e psicológicas da Menina?**

**30 Answers**

▲ Era generosa, curiosa e gostava do mar. ✕

◆ Era pequenina, de cabelos verdes, olhos roxos (...) e gostava de dançar. ✓

● Era trabalhadora, escura, gostava de cantar e tocar guitarr... ✕

○ Era muito boa de cozinhar, costurar e fazer jóias. ✕

Quais as características físicas e psicológicas do Polvo?

174



23 Answers

▲ Era generoso, curioso e gostava do mar.

◆ Era feliz, brincalhão e um bom amigo

● Era trabalhador, escuro, gostava de cantar e tocar guitarra.

■ Era um mestre de cozinhar, costurar e fazer jóias.

Sair da visualização < 5 de 10 >

Quais as características físicas e psicológicas do Caranguejo?

0



30 Answers

▲ Era generoso, curioso e gostava do mar. ✕

◆ Era feliz, brincalhão e bom amigo. ✕

● Era trabalhador, escuro, gostava de cantar e tocar guitarra.

■ Era um mestre de cozinhar, costurar e fazer jóias. ✓

Sair da visualização < 6 de 10 >

Quais as características físicas e psicológicas da Menina?

172



30 Answers

▲ Era generoso, curioso e gostava do mar.

◆ Era feliz, brincalhão e bom amigo.

● Era trabalhador, escuro, gostava de cantar e tocar guitarra.

■ Era um mestre de cozinhar, costurar e fazer jóias.

Sair da visualização < 7 de 10 >

Quais as características físicas e psicológicas da Menina?

172



30 Answers

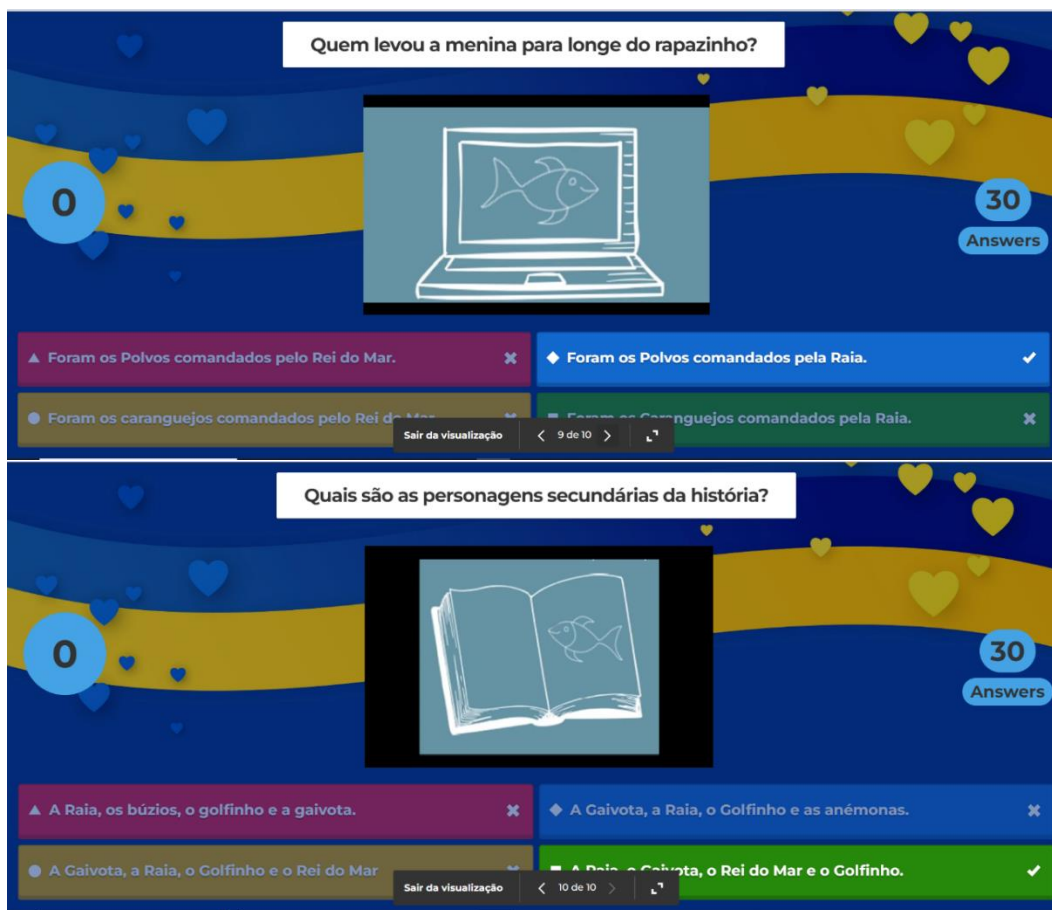
▲ Era generoso, curioso e gostava do mar.

◆ Era feliz, brincalhão e bom amigo.

● Era trabalhador, escuro, gostava de cantar e tocar guitarra.

■ Era um mestre de cozinhar, costurar e fazer jóias.

Sair da visualização < 8 de 10 >



c) Grelhas do *Game Art's Magic* (Gamificação) do 5º e 6º anos

**MAGIC ARTS - JOGO**

Equipas:	Turma	Raia	Peixe	Polvo	Caranguejo	Búzio
NOMES	5ºB	D	A	M	L	L
		G	Q	D	R	M
		B	R	I	M	L
		R	M	T	O	V
PARÂMETROS	Assiduidade	30	30	30	30	30
	Trabalho Equipa	46	46	46	46	46
	Cumprimento de regras	48	46	48	55	53
	Organização dos Materiais Escolares	60	57	62	60	62
	Participação	70	62	66	70	68
	Autonomia	47	45	49	49	47
	Método de Resolução de Problemas	42	40	42	42	41
	Comportamento	40	45	45	45	48
	Curiosidade, interesse	39	37	40	43	41
	Criatividade	41	40	42	42	42
	Trabalho Cooperativo	45	44	44	45	45
	Oralidade	27	25	28	28	26
Feedback	110	100	115	115	115	
NÍVEIS	NIVEL 1 – 500 Pinceis	645	617	657	670	664
	NIVEL 2 – 1000 Pinceis	145	117	157	170	164
	NIVEL – 2000 Pinceis	-1383	-1343	-1330	-1336	-1500
Avaliação	2º período (3, 4, 5)	0	0	0	0	0
Avaliação	3º período (3, 4, 5)	0	0	0	0	0

**MAGIC ARTS - JOGO**

Equipas:	Turma	Polvo	Caranguejo	Peixes	Búzio	Raia
NOMES	6º Ano	A	E	J	B	G
		B	M	M	S	F
		J	C	T	A	A
		L	Y	T	I	B
		L			L	
PARÂMETROS	Assiduidade	30	30	30	30	30
	Trabalho em Equipa	50	46	52	50	42
	Cumprimento de regras	33	33	30	34	30
	Organização dos Materiais Escolares	58	60	50	50	50
	Participação	53	54	55	55	52
	Autonomia	42	39	40	42	39
	Método de Resolução de Problemas	32	31	30	32	30
	Comportamento	46	46	44	46	44
	Curiosidade/atenção/interesse	32	31	30	32	29
	Criatividade	52	45	44	46	45
	Trabalho Cooperativo	45	45	45	45	45
	Oralidade	28	34	34	34	28
Feedback	120	120	140	140	115	
NÍVEIS	NIVEL 1 – 500 Pinceis	621	614	624	636	579
	NIVEL 2 – 1000 Pinceis	121	364	374	386	329
	NIVEL – 2000 Pinceis	-879	-236	-226	-214	-271
Avaliação	2º período (3, 4, 5)	0	0	0	0	0
Avaliação	3º período (3,4,5)	0	0	0	0	0
<b>Observações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sempre que não se cumpre um parâmetro, retiram-se -5 pontos;</li> <li>Os bosses são os grupos na linha da frente;</li> <li>Quando atingem o primeiro nível, ganham imunidade ao quizz de feedback, ganhando 10 pontos, os restantes ganham 5 por cada resposta certa;</li> <li>Aos 250 pontos, o grupo ganha a opção de escolher os materiais a utilizar no decorrer da aula/atividade e pode eleger um porta-voz como representante do advogado palito (o Justiceiro);</li> <li>Aos 600 pontos, o aluno representante do grupo que ganhou, pode eleger um colega ou a si próprio como adjunto do professor, no decorrer da aula (o duende);</li> <li>O Duende de fogo representa o grupo que está mais desfavorável na turma;</li> <li>Aos 1000 pontos, como prémio final, todos os integrantes do grupo vencedor ganham um conjunto de pinceis, material específico de EV</li> </ul>						



**d) PowerPoint**



Reorganização dos grupos de trabalho



Reorganização dos grupos de trabalho



Reorganização dos grupos de trabalho



Reorganização dos grupos de trabalho



O que vamos falar hoje?

1. Qual a vossa opinião para comemorar o dia Europeu da Criatividade Artística (21 de Março)?
2. O que entende por criatividade?
3. Inovação e a criatividade será a mesma coisa?
4. Vamos refletir e partilhar...

Conceito de Criatividade?

- capacidade de produção do artista, de quem descobre e inventa, que se manifesta pela originalidade inventiva;
- faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações;



Conceito de inovação

- ato ou efeito de inovar;
- introdução de qualquer novidade na gestão ou no modo de fazer algo; mudança; renovação;
- criação de algo de novo; descoberta;



Qual a diferença entre Criatividade, inovação ou invenção?

Uma ideia ou uma invenção não é uma inovação.

Uma ideia é apenas um pensamento novo, que mostra um caminho para resolver um problema ou aponta uma forma de aproveitar uma oportunidade, enquanto não for colocada em prática, não é inovação.

Uma invenção é uma ideia que foi colocada em prática, mas não necessariamente gerou valor, para que seja considerada uma inovação, tem que gerar valor (para alguém além do seu inventor).

A criatividade é a nossa capacidade de gerar ideias ao passo que inovação é a nossa capacidade de selecionar as ideias verdadeiramente novas e viáveis, colocá-las em prática e gerar valor a partir delas.



Origami

- Os origamis são uma técnica culturalmente japonesa e difundida no ocidente. Origami é a arte da dobra com papel. A palavra é oriunda do japonês ori, que significa dobrar, e kami, que significa papel. É uma arte milenar que consiste na criação de objetos e formas a partir de um pedaço de papel quadrado, sem cortes, onde as faces do papel podem ter cores diferentes.
- O origami difundiu-se a partir do momento em que o papel passou a ser usual e o seu processo de produção artística passou a usar métodos mais simples para sua criação.

Origami Painting

Vídeo de Pablo Navarro



Escolas do Viso 19 | abril | 2024



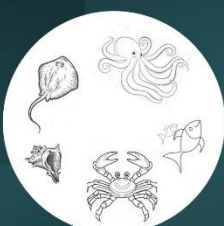
Intervenção Artística e Tecnológica

### Reflexão

- Qual a importância da leitura para o desenvolvimento da criatividade e de que forma as narrativas contribuem para a compreensão dos contos?
- Em que medida as disciplinas de EV e ET poderão contribuir para a compreensão das histórias, tendo como processo criativo a narrativa visual?

Realização de um mapa conceptual por grupo;

Grupo Focal constituído apenas pelos líderes em círculo;




### O que vamos falar hoje?

- Conceito de comunicação e sua importância;
- Os principais agentes da comunicação e os tipos de comunicação;
- Os meios de comunicação existentes;

### Conceito de comunicação?

- troca de informação entre indivíduos através da fala, da escrita, de um código comum ou do próprio comportamento;
- correspondência; mensagem; informação; aviso; anúncio;
- meio técnico usado para comunicar; transmissão;
- capacidade de entendimento entre as pessoas através do diálogo;



A comunicação e os sentidos humanos

### Agentes e tipos de comunicação?

Proibido Fumar



É proibido fumar.

### Como se comunica hoje?



### Como se comunicava no passado???

- Rupestre
- Cuniliforme
- Hieroglífica
- Alfabetica



### Comunicação Visual?



Imagem de Magritte



Como defines "comunicação visual" e quais os seus códigos?

1. A Comunicação Visual consiste numa transmissão de uma mensagem através da imagem;
2. Imagens são signos visuais (sinais; símbolos; índices; ícones e pictograma) que formam um código;
3. Códigos são um sistema de sinais que permitem transmitir uma mensagem;

Serão signos visuais?

**ÍCONE:** Um desenho do corpo de um cão lembra um cão.

**ÍNDICE:** O latido de um cão indica a presença física do animal.

**SÍMBOLO:** A palavra cão é uma abstração que não se parece como um cão e nem soa como ele.

**CÃO**

A collage of various logos and symbols, including a 'no smoking' sign, a gear, and various brand logos like Coca-Cola, Pepsi, and others.

Comunicação Visual

**SÍMBOLO**  
Não têm correspondência direta entre a forma e o seu significado.  
É necessário conhecer o código para compreender a intenção do símbolo.

A collection of symbols including a recycling symbol, a yin-yang, a clover, and a horseshoe.

Meios de Comunicação Visual