



**Universidade do Minho**  
Instituto de Estudos da Criança

Ana Alexandra Pascoal Carreira

**IMAGENS DE AUTO-REPRESENTAÇÃO DE  
ADOLESCENTES**

Junho de 2009



**Universidade do Minho**  
Instituto de Estudos da Criança

Ana Alexandra Pascoal Carreira

**IMAGENS DE AUTO-REPRESENTAÇÃO DE  
ADOLESCENTES**

Tese de Mestrado em Estudos da Criança  
Especialização em Comunicação Visual e Expressão  
Plástica

Trabalho efectuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Eduarda Ferreira Coquet**

Junho de 2009

**É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO QUE A TAL SE COMPROMETE.**

## **Palavras – Chave**

Desenho; Adolescente; Auto-representação

## **Sumário**

A adolescência é um período cheio de incertezas e múltiplos interesses onde o jovem, é consumidor privilegiado do “mundo das imagens”, de um mundo imenso que nos chega pela Internet ou pela televisão e que normalmente é assimilado com pouco controlo e nenhuma selecção. Neste o período observa-se um acentuado declínio da espontaneidade da arte infantil a par da ausência de uma estrutura aceitável de representação figurativa e realista. Esta é uma característica que se deve às relações que o jovem vem estabelecendo com a sociedade e com a sua crescente consciência autocrítica (Belver e Mendez, 2000).

Partindo deste pressuposto desenvolvi um estudo sobre a capacidade de auto-representação do adolescente através do desenho, nesse momento tão frágil e particular do seu crescimento. Todos nós vivemos num mundo cheio de imagens e conceitos preestabelecidos, mas qual a capacidade que o adolescente tem para produzir, partindo da sua sensibilidade, da criatividade, do gosto e da sua capacidade técnica uma imagem de si? Como se desenvolvem e representam as características únicas de cada um, pois cada indivíduo é uma unidade indivisível (Glover, 1988).

A importância da educação visual e plástica no ensino obrigatório é também analisada, nomeadamente num momento em que houve a redução da carga horária desta área no 3º ciclo do ensino obrigatório.

A investigação incide sobre um inquérito aplicado a alunos do 3º ciclo do ensino básico de uma escola do interior transmontano, a Escola EB 2/3 de Sendim com 86 jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos. Os parâmetros analisados são relativos ao grafismo, à composição, à cor e técnica bem como o confronto entre a auto-representação desenhada e outra auto-representação escrita.

Os jovens demonstram grande empenho na sua auto-representação pois é uma forma de comunicarem e dizerem quem são. Os desenhos são composições leves, equilibradas com um grafismo esquemático e com recurso a formas estereotipadas.

## **Agradecimentos**

Agradeço em primeiro lugar o apoio geral e incansável do meu marido António.

Agradeço o trabalho acrescido que tiveram Maria Cristina Afonso Magalhães, Helena Santos Meireles e mais uma vez ao António que durante alguns dias do verão de 2008 fizeram a avaliação dos 86 desenhos.

Agradeço ainda a toda a comunidade escolar e em particular aos meus alunos da Escola EB 2/3 de Sendim pela alegria e disponibilidade demonstrada na colaboração para este estudo, sem eles o trabalho seria impossível.

Por fim, um muito obrigada à professora Eduarda Coquet, pela eterna disponibilidade de contacto, pela simpatia e pelo inesgotável apoio ao trabalho.

## ÍNDICE

<b>PALAVRAS - CHAVE</b>	3
<b>SUMÁRIO</b>	3
<b>AGRADECIMENTOS</b>	4
<b>ÍNDICE</b>	5
<b>INTRODUÇÃO</b>	7
Contextualização, problemática, objectivos e motivação	
<b>CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO</b>	11
1 A construção da identidade e o eu no jovem	12
Desenvolvimento físico e cognitivo	18
Desenvolvimento social e as relações parentais	20
A relação com o grupo de pares	21
A descoberta da sexualidade	21
2 O desenho no jovem	22
Como os jovens encaram o desenho	25
3 O auto-retrato e a auto-representação	31
4 Breve abordagem ao ensino das artes visuais no 3º ciclo	33
<b>CAPÍTULO 2 - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO</b>	39
1 Problemática e objectivos	40
2 Metodologia	42
3 Delimitação do estudo	46
Os jovens do nordeste transmontano	
Identificação dos alunos	47
4 Metodologia e organização dos inquéritos	48
Análise dos desenhos	52
5 Etapas e categorias para a interpretação do material recolhido	58
6 Avaliação dos desenhos	59

<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS</b>	.	.	.	.	.	.	.	<b>71</b>
Análise e interpretações dos dados recolhidos								
<b>CONCLUSÃO</b>	.	.	.	.	.	.	.	<b>82</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	.	.	.	.	.	.	.	<b>83</b>
<b>ANEXOS</b>	.	.	.	.	.	.	.	<b>86</b>
Anexo A	.	.	.	.	.	.	.	<b>87</b>

## INTRODUÇÃO

A presente investigação tem por base o pouco conhecimento que existe no campo das estruturas de representação na área da expressão plástica e visual do jovem, bem como, do conhecimento e compreensão do seu sentido estético, quando confrontado com a sua auto-representação.

Cada vez mais, os jovens são consumidores privilegiados do “mundo das imagens”, de um mundo imenso que chega pela Internet ou pela televisão e que normalmente é assimilado com pouco controlo e nenhuma selecção. Privilegiam a linguagem visual em detrimento da linguagem verbal escrita, para comunicarem entre si, mas qual a capacidade para produzirem imagens com que se identifiquem? E qual a sua capacidade de seleccionarem as imagens e construírem o seu gosto?

A adolescência é um período cheio de incertezas e múltiplos interesses em que a construção da identidade de si é centro do seu desenvolvimento. O jovem, que está entre a fase infantil e a fase adulta, sente-se muitas das vezes entre dois mundos. Também no campo da expressão plástica, este é um período central do seu desenvolvimento e em muitos casos o culminar da sua aprendizagem.

A escola é meio de múltiplas aprendizagens, nomeadamente no que diz respeito às artes visuais, muitas vezes o único lugar de contacto e de aprendizagem com a área da expressão plástica e visual. O percurso do aluno acaba, no que diz respeito a esta área, no ensino básico obrigatório, o final do 8º ano. Pressupõe-se por isso que, nesse momento, o aluno já tenha adquirido as competências essenciais à disciplina de Educação Visual. Quer isto dizer ter competências no campo da fruição de imagens e ser capaz de representar o mundo à sua volta. É no espaço escola que o jovem passa a maior parte do seu tempo, durante os três anos lectivos do 3º ciclo, por isso, é determinante saber quais as suas reais competências desenvolvidas nesta área, durante esse espaço de tempo.

Esta investigação pretende, assim, debruçar-se sobre a produção gráfica de jovens adolescentes a frequentarem o 3º ciclo do ensino básico, particularmente no que diz respeito aos desenhos sobre si mesmos, à sua auto-representação.

O estudo integra todos os alunos a frequentarem o 3º ciclo do ensino básico de uma escola do ensino público do nordeste transmontano. Sendo de carácter pouco

abrangente, em termos de amostra, o estudo, compreende a análise de trabalhos gráficos pedidos, para este efeito, aos alunos. A escola escolhida para o efeito é a Escola EB 2,3 de Sendim, situada na vila de Sendim, concelho de Miranda do Douro, um dos concelhos transmontanos limítrofes com Espanha. Num total de 68 alunos, todos os alunos a frequentarem o 3º ciclo, no final do ano lectivo de 2006-2007, são o universo estudado.

Aqui, pretende-se fazer um estudo sobre a capacidade de auto-representação do adolescente, nesse momento tão frágil e particular do seu crescimento. Pretende-se saber qual a capacidade que o jovem do 3º ciclo do ensino básico tem para produzir, partindo da sua sensibilidade, da sua criatividade, da sua imaginação, do seu gosto e da sua capacidade técnica e expressiva, uma imagem de si.

O objectivo aqui não é a exploração puramente figurativa, com a exploração do auto-retrato, mas confrontar o adolescente para algo subtil, a representação do que se é, isto é, o desenho do seu modo de ser, da sua identidade.

São questões primordiais desta investigação e às quais pretendo dar uma resposta;

- Qual o modelo e qual o motivo que presidem à representação na adolescência, nomeadamente à sua auto-representação?

Com base nos conhecimentos que existem sobre o desenho do adolescente, como as investigações desenvolvidas por Lowenfeld, mas também com estudos mais recentes como os de J. Matthews ou os de Cotinelli Telmo tenta-se compreender o desenho do adolescente. Confrontando a análise efectuada em campo com a literatura analisada sobre a matéria, pretende-se compreender as características da representação visual nos nossos jovens do 3º ciclo do ensino básico, em contexto de ensino formal.

Durante o início da adolescência, observa-se um acentuado declínio da espontaneidade da arte infantil a par da ausência de uma estrutura aceitável de representação figurativa e realista. Esta é uma característica que se deve às relações que o jovem vem estabelecendo com a sociedade e com a sua crescente consciência autocrítica (Lowenfeld, 1984 e Belver e Mendez, 2000). O jovem vive um dilema entre o que quer representar e uma capacidade gráfica ainda deficitária para dar resposta a esse desejo.

- Qual a capacidade do jovem de se expressar visualmente comparativamente com o que escreve?

Muitos dos jovens têm uma tendência para completar os seus desenhos com uma mensagem escrita, muitas vezes desnecessária e redundante. Mas como reagem quando se pede para dizerem o mesmo de duas formas diferentes, uma visual a outra verbal escrita? Qual a capacidade para produzirem uma mensagem visual e uma mensagem escrita, com o mesmo conteúdo? Estarão mais preparados para se expressarem de uma forma ou de outra?

O facto de se pedir aos jovens para desenharem e escreverem sobre o que desenharam é também um meio para restringir a minha leitura, enquanto observadora, sobre as suas composições visuais, tentando, que o valor da subjectividade altere a virtualidade sobre os seus trabalhos.

- Qual a maturidade visual e plástica dos alunos no final do ensino obrigatório, à disciplina de Educação Visual?

Sabemos que os jovens, no período de crescimento analisado, entre os 12 e os 18 anos, buscam um realismo que a maior parte dos jovens não consegue desenvolver, pois ainda não possuem as ferramentas técnicas para tal. Assim, qual a capacidade que têm para ultrapassar as suas próprias dificuldades? Serão eles capazes de se aventurar numa auto-representação abstracta?

- Qual o sentido estético que estes alunos apresentam na sua auto-representação?

Segundo Jose Cabanas (1993), a pedagogia estética é pouco abordada e estudada. De facto, a sensibilidade estética desenvolvida pelos alunos no decurso dos seus estudos é de difícil abordagem. Aqui, não se pretende dar uma resposta efectiva relativamente às razões da sua capacidade estética mas apenas compreender o desenvolvimento da sua sensibilidade, neste tema particular e neste contexto.

São objectivos para este estudo:

- Compreender qual o conceito de auto-representação e auto-retrato para estes jovens, através da análise dos seus desenhos e das opiniões dadas no inquérito.
- Analisar as características e dicotomias entre discurso verbal e expressão plástica na construção de uma auto-representação, relacionando a descrição verbal comparativamente com o desenho de auto-representação.
- Auferir as características gráficas, técnicas e compositivas das imagens produzidas por adolescentes entre os 12 e os 18 anos quando confrontados com a representação do seu EU. Para os desenhos produzidos para este estudo, os alunos tinham liberdade de escolher livremente as técnicas e materiais utilizadas para o

desenho, bem como, os elementos formais, desde que, obedecessem ao tema da auto-representação, podendo assim fazer a escolha que mais lhes agradasse.

- Saber qual a capacidade expressiva e sentido estético destes alunos, no final do ensino obrigatório. Tendo por base a análise específica de uma escola, apenas se pretende averiguar gostos quanto ao tipo de expressão gráfica, cores e elementos compositivos, destes jovens em particular.

Esta investigação desenvolve-se em 3 capítulos.

Primeiramente, no capítulo 1, com base na leitura efectuada, faz-se uma abordagem ao estudo do adolescente, de acordo com o seu desenvolvimento na construção da sua identidade, bem como uma análise do que já foi escrito e é conhecido sobre o desenho dos adolescentes. É também abordada neste capítulo a especificidade da auto-representação e do auto-retrato na expressão plástica, principalmente na pintura.

No segundo capítulo, faz-se a apresentação do estudo, o seu enquadramento e a especificidade do grupo de amostra. É também neste capítulo que se aborda a metodologia escolhida e como foram obtidos os dados do estudo. Para este efeito foram feitos inquéritos, com perguntas escritas e uma questão prática, um trabalho de expressão plástica onde era pedido ao jovem a sua auto-representação. Os inquéritos são anónimos, apenas foi pedido ao aluno que indicasse o ano lectivo que frequentava, o sexo, a idade e localidade de residência.

No terceiro capítulo, faz-se a análise dos dados. Primeiramente a análise da confrontação entre o escrito e os trabalhos práticos, os desenhos; seguidamente, será feita uma análise apenas das composições visuais com o objectivo de saber quais as características expressivas e o sentido estético dos jovens nesta faixa etária.

Este trabalho tem por origem o meu especial gosto pela faixa etária entre os 13 e 15 anos, isto é, jovens em plena adolescência, no meu trabalho enquanto docente do ensino básico. Estes são jovens com grandes dúvidas e uma grande curiosidade e gosto por se conhecerem a si próprios.

Enquanto professora do 3º ciclo sou anualmente confrontada com os seus pequenos problemas apaixonantes e cresce em mim, também, a curiosidade e o gosto por conhecê-los um pouco melhor. Saber como se vêem através do desenho ou como querem ser vistos ou como conseguem exprimir-se em termos visuais, foi a motivação que presidiu a este trabalho.

# **CAPÍTULO 1**

## **CONTEXTUALIZAÇÃO**

## **1 A construção da identidade e o eu no jovem**

Só depois da revolução industrial estar estabelecida é que o período entre a infância e a idade adulta passou a ter uma existência concreta. A adolescência, apenas começou a ser estudada aprofundadamente na segunda metade do século XX.

Segundo Sprinthall, N A. e Collins, W. A.(2003) os adultos apenas começaram a despertar para as necessidades e capacidades fisiológicas e psicológicas características dos adolescentes nas nações e culturas industrializadas.

Actualmente há um reconhecimento explícito deste período de vida.

Stanley Hall (1844-1924) foi o primeiro investigador que se debruçou sobre a adolescência. Foi o primeiro a defender que a adolescência era um estágio evolutivo do desenvolvimento.

O conceito de adolescência centra-se essencialmente no significado de crescimento, físico e psicológico de indivíduos entre os 11 e os 19 anos isto é a segunda década de vida. No entanto, as idades que compreendem este período são discutíveis, pois depende da maturidade individual que resulta da construção da identidade, de factores sociais intrínsecos ao jovem mas também conceitos sociais que dentro de cada sociedade são diferentes e estão em constante mutação.

É no início do século XX que o bem-estar económico chega à maior parte das famílias dos países desenvolvidos e por isso o jovem deixa de ter a necessidade de entrar no mundo do trabalho precocemente. Assim, o jovem fica ligado à família mais tempo e a sua formação é prolongada, sendo que a sua entrada no mundo do trabalho se verifica cada vez mais tarde. Nas sociedades ocidentais muitos dos jovens prolongam a sua adolescência muito para lá dos vinte anos, pois continuam a estudar e dependentes sócio-economicamente dos pais. Muitos dos estudos sobre a identidade do adolescente foram desenvolvidos junto de jovens do ensino superior (James Marcia).

Este período é visto por muitos, ainda hoje, como um período de crise, de conflito com os outros e consigo mesmo, estas noções são defendidas por autores fundamentais ainda hoje, como Erikson ou Marcia. Por vezes, como refere Daniel Sampaio (2006, p:19), são os próprios jovens que consideram o período pelo qual estão a passar, um período de desequilíbrio e crise. No entanto, noutra abordagem ao mesmo assunto, autores como Offer e Coleman, consideram que não existe crise na adolescência por norma, e que esta é mais uma fase crucial do desenvolvimento humano.

Mais correcto será então dizer que uma “crise” não existe mas existem alterações substanciais na auto-estima do jovem, consequência do desencadeamento de acontecimentos críticos. Estes acontecimentos críticos poderão dar origem a um desenvolvimento normal ou a um período de crise.

Piaget tratou essencialmente do desenvolvimento psicológico na infância, não tendo feito referência ao período seguinte. Foi Freud que primeiramente estudou o jovem, mais especificamente, numa perspectiva da psicanálise.

Com base nos estudos desenvolvidos por Freud, relativamente ao desenvolvimento sócio-emocional do adolescente este considerava-o um período difícil conturbado e turbulento. Via os adolescentes como indivíduos imprevisíveis, inconstantes e atormentados, estas características provinham das mudanças sentidas através dos impulsos internos que têm por base novas necessidades, por exemplo ao nível sexual. Para Anna Freud este é um período igualmente crítico de mudança (Sampaio, 2006, p:21).

O estudo do desenvolvimento do adolescente é visto como um conjunto de etapas evolutivas que se designou por estádios. O conceito “estádio de desenvolvimento”, pretende estabelecer um claro “sistema de funcionamento humano que é distinto, único e consistente como um todo.” (Sprinthall e Collins, 2003, p: 26). Os estádios são ordenados sequencialmente

“No pensamento actual, o crescimento durante a adolescência engloba uma acção combinada entre as nítidas modificações biológicas, sociais e cognitivas dos indivíduos e os contextos ou domínios nos quais eles experienciam as exigências e as oportunidades que afectam o seu desenvolvimento psicológico.” (Sprinthall e Collins, 2003, p: 40).

Este é um período em que se procura referências no mundo em seu redor e a maior parte dos jovens são fortemente influenciados pelo que vêem à sua volta nomeadamente, o que lhes é oferecido pelos colegas mais velhos e pelos média. Através do que vêem estabelecem um conjunto de valores para si próprios que vai necessariamente condicionar todas as suas atitudes, comportamentos e relacionamentos.

Foi Erikson quem desenvolveu o estudo da identidade na adolescência. Este define-a como um período de “moratória” (Neuenschwander, 2002; Sprinthall e Collins, 2003), entre a infância e a idade adulta, isto é, um espaço e tempo para reflectir entre

duas fases da vida, muitos adolescentes que fazem parte deste estudo encontram-se provavelmente na fase da moratória.

Erikson alterou bastante as concepções sobre a adolescência, considerando que um dos pontos mais críticos deste estágio era a resolução da crise da identidade pessoal (Sprinthall e Collins, 2003), assim considera que necessariamente o jovem tem que passar por uma fase de crise.

“ O conceito que possuímos do eu – a forma como nos vemos a nós mesmos e o modo como somos vistos pelos outros – constitui a base da nossa personalidade adulta” (Sprinthall e Collins, 2003, p:199). Esta visão é essencialmente encontrada por cada um durante a adolescência. E para isso o indivíduo tem que passar por um conjunto de fases de desenvolvimento.

Detry define adolescência como sendo “a fase de desenvolvimento da identidade psicológica” (Neuenschwander, 2002, p:14). Mas não podemos restringir as mudanças ocorridas no jovem unicamente de carácter psicológico. Dão-se um conjunto de mudanças essenciais: mudanças físicas, cognitivas e de carácter social.

O jovem passa da responsabilidade parental para uma autonomização, construindo a sua dimensão de identidade.

Segundo Erikson, a noção de identidade é o ” resultado da necessidade de se delimitar do meio (identidade pessoal) formando a identidade uma condição para a solidariedade em relação ao grupo (identidade de grupo) e para as relações íntimas”. (Neuenschwander, 2002, p66). O jovem começa a ter consciência da importância do seu relacionamento e vínculos criados com os outros, especialmente os seus pares.

Erikson considerava que a formação da identidade necessitava de reflexão e observação, pois ocorre em todos os níveis de funcionamento mental. E é a partir desta reflexão que se vão construindo as características únicas de cada indivíduo. Estas características resultam da necessidade da identidade pessoal se delimitar do meio, estabelecendo novas relações com o meio verifica-se uma maior solidariedade e convivência em relação ao grupo de colegas e nas relações íntimas, estabelecendo um campo do íntimo/privado inexistente até aí.

Segundo Waterman (1993), o processo de **construção da identidade** do jovem, é uma procura de um ponto de vista pessoal (Neuenschwander, 2002, p: 146), surgindo aqui as primeiras representações rígidas sobre a vida nomeadamente sobre a sua própria vida, para atingir uma identidade alcançada estável ultrapassando a superação com

sucesso. A identidade é assim alcançada, sendo uma conquista do próprio. Esta característica tem-se acentuado com o individualismo moderno.

A noção de “identidade pessoal” vem de Erikson (1959) onde destaca três momentos: perceber o próprio corpo, construir perspectivas do futuro e adquirir características pessoais.

Para que a construção da identidade se faça tem que integrar um conjunto de transformações pessoais e sociais. As alterações físicas e cognitivas, o estabelecimento novas relações sociais dentro da família e dentro da sociedade, as alterações sexuais, criando uma unidade equilibrada que é sentida pelo jovem de forma a que este possa encarar com optimismo o seu futuro. Mas para que o jovem sinta que a sua identidade tem sentido e unidade precisa que os adultos a reconheçam e aqui não só a família, como também a escola têm um papel determinante.

Este conceito parte de duas correntes teóricas: a neopsicanálise segundo Erikson (1968) e Marcia (1966, 1980) e a investigação de auto-conceito de natureza cognitiva de Rosenberg (1979) (Neuenschwander, 2002, p: 261).

Enquanto conceito é pensado numa noção de dinâmica, por exemplo Neuenschwander, apresenta a espiral do desenvolvimento integrando as diferentes etapas das mudanças nesta fase. O dinamismo é uma característica deste período devido às constantes alterações e mudanças que se verificam na adolescência. Este autor apresenta as três dimensões da identidade pessoal como sendo :

- Experiências de vida significativas ao nível da vida individual
- Auto-estima
- Sentimento de controlo

E porque se dá a construção da identidade na adolescência? Neste período a identidade percorre um estágio especial “os adolescentes dão o passo para a independência psicossocial” (Neuenschwander, 2002, p: 134) tornando-se autónomos. A sua identidade começa a tornar-se independente do vínculo familiar começando a aumentar a sua complexidade. É nesta fase que a identidade torna-se multidimensional. Há uma constante re-estruturação de algumas das suas ideias e comportamentos. Não podemos apenas abordar a sua construção da identidade mas outras dimensões que se vão tornando mais complexas e individualizantes, como o desenvolvimento físico e cognitivo, as relações com os outros, a família e grupo de pares, o estabelecimento de uma relação social distinta da infância e a descoberta da sexualidade.

Assim o percurso é dinâmico e multidimensional mas sem delimitação temporal rígida. Os jovens conseguem sistematizar a sua identidade, mas este percurso não acaba aqui, ao contrário do que se defendia ainda à poucas décadas atrás, a adolescência é um período de mudança, mas, segundo Neuenschwander (2002), a construção da sua identidade não termina com o fim deste período. Ela estende-se até à idade adulta, tornando cada vez mais ténue a linha de divisão entre fase da adolescência e fase adulta.

Também Piaget defendia que estas estruturas modificam-se e reorganizam-se constantemente produzindo um desequilíbrio que é superado e que é motor para a construção de novas estruturas (Neuenschwander, 2002, p 34) provocando um desequilíbrio cognitivo. Este desequilíbrio é garante do desenvolvimento cognitivo.

Sprinthall e Collins (2003), apresentam um estudo de Archer e Waterman, onde se avalia a construção da identidade e a difusão da identidade em jovens do 6º ao 8º ano de escolaridade. Estes concluíram que metade dos alunos ainda não tinha começado a pensar sobre a sua própria identidade, não tendo iniciado ainda a sua construção da identidade. Portanto, em muitos jovens as alterações e mudanças que aqui abordo não se verificam nos primeiros anos da adolescência.

Num outro estudo de Dusek e Flaherty, citado por Sprinthall e Collins (2003), relativamente ao sentimento de auto-estima, isto é, aos sentimentos alcançados sobre si próprio, verifica-se que nesta fase muitas vezes são negativos ou pouco positivos, principalmente no que diz respeito à visão que têm do seu próprio corpo. Manifestam também preocupações e sentimentos negativos relativamente às suas relações com a família e com o grupo de colegas, mostram-se igualmente cépticos em relação às suas perspectivas de futuro. No entanto, estes sentimentos que conduzem a uma baixa auto-estima ou a uma oscilação consigo mesmos, tendem a ser ultrapassados quando se analisa a evolução do jovem ao longo do seu desenvolvimento na adolescência.

Neste e noutros estudos apresentados por Sprinthall e Collins (2003), verifica-se que o pensamento de Erikson ainda permanece actual. Muitos adolescentes sofrem perturbações e pequenas alterações ao longo das etapas para a construção da sua identidade mas essas etapas não são tão decisivas como se supunha, são apenas “uma longa série de pequenos desafios” (Sprinthall e Collins, 2003, p: 209).

No entanto, estes estudos, vêem também demonstrar que a crise em que Erikson baseava toda a sua teoria não deve ser apelidada de crise, pondo assim em causa algumas das conclusões de Erikson sobre a crise na adolescência, de facto, nem todos os

adolescentes que manifestam uma construção da identidade conseguida passaram necessariamente por uma crise.

A maioria dos jovens estudantes, passam por um processo de formação da sua identidade sem grandes problemas, não se podendo por isso apelidar de crise esta fase da vida.

Necessariamente num processo de desenvolvimento dinâmico em constante desequilíbrio e muitas vezes complexo, o jovem tem que construir um conjunto de fortes alicerces para basear a sua identidade.

No mundo em que vivemos, nas sociedades ocidentais, o adolescente tem muitas vezes dificuldades em construir uma sólida identidade pessoal, uma educação que muitas vezes não tem uma figura parental forte, estruturada e com autoridade para impor regras, com o aumento do período de dependência económica e social dos pais muito para além do aconselhável, aliado a uma sociedade onde são notórios problemas de integração e de escolha de muitas comunidades, em especial dos mais jovens.

O adolescente tem que, ao mesmo tempo, lidar com as suas transformações internas e em simultâneo tem que se adaptar às novas exigências e regras externas da sociedade. Algumas das características típicas que todos consideram como sendo típicas do adolescente, são sinais dessas transformações e a resposta de cada um ao conjunto de novas exigências. Por vezes, a construção da identidade torna-se uma procura constante onde alguns se vão perdendo, não sabendo que escolhas devem fazer. É o que Erikson designou por “ difusão da Identidade”.

Na difusão da identidade a relação que os jovens estabelecem com os outros é de descomprometimento. Não encontram capacidade de desempenharem os seus papéis sociais e desmotivam-se rapidamente relativamente às suas tarefas. No entanto, para a maior parte dos jovens esta é uma etapa passageira.

Alguns autores põem mesmo em causa a existência de um etapa de crise durante a adolescência, criticando algumas das conclusões de Erikson.

O adolescente vive de facto um período de instabilidade que pode ser mais curto ou prolongado, dependendo das suas relações na sociedade principalmente com a família e com os seus pares e dos acontecimentos que daí surgem.

Um acontecimento pode levar a um sentimento agradável ou desagradável – estabelecendo assim, uma valorização emocional, permitindo a integração da estrutura de identidade, um bem-estar e concordância entre o auto-controlo da sua vida e os seus próprios valores.

Este sentimento de controlo “locus of control” (Neuenschwander, 2002, p: 131) torna-se um factor preponderante no equilíbrio emocional do jovem pois quanto mais o jovem alcança a sua identidade de forma independente, isto é, com sucesso, maior a sua autonomia. Estes tomam consciência que podem decidir sobre si próprios.

“A identidade pode ser definida como a interacção do saber sobre a própria valorização e sentimento de controlo (...) à identidade está subjacente um processo cognitivo no qual a identidade se reflecte ” (Neuenschwander, 2002, p: 133) estabelecendo uma troca com o meio para que o indivíduo se adapte através de elementos internos expostos aos elementos externos.

Assim, a sua identidade é alcançada com sucesso através da interacção do eu com os outros, o que Neuenschwander designa de elementos externos.

### **Desenvolvimento físico, a imagem do corpo e o desenvolvimento cognitivo**

O seu próprio corpo e as alterações que vai sofrendo são igualmente uma descoberta fundamental neste período. O aumento de peso e de altura e da produção hormonal vem exercer grande influencia sobre a aparência e capacidade dos adolescentes.

“ As alterações físicas da puberdade não afectam, directamente, os estados psicológicos dos adolescentes ” (Sprinthall e Collins, 2003, p: 84)

“É de salientar que o ritmo de crescimento quase duplica em ambos os sexos(...)porem, o inicio deste processo ocorre dois anos mais cedo nas raparigas”

(Sprinthall e Collins, 2003, p: 45)

Elas atingem a puberdade mais cedo do que os rapazes, vincando uma considerável diferença de carácter face aos múltiplos factores, quando comparadas com os jovens do sexo masculino da mesma idade, no mesmo contexto social .

O jovem começa a relacionar-se de uma outra forma com o seu corpo, devido às transformações da puberdade, a sua imagem altera-se, alterando a noção que tem de si mesmo.

Os efeitos psicológicos de um crescimento tardio ou mais cedo que a maior parte dos seus pares são normalmente provocados pela aceitação condicionada ou mesmo a não aceitação na sociedade de características que fogem à norma. De facto, a visão que

o adolescente tem de si e das alterações por que passa são fruto das normas e expectativas sociais e culturais.

Das características cognitivas assiste-se à transformação da capacidade de pensar, de raciocinar e na resolução de problemas p 87

O pensamento de um jovem no 3º ciclo é claramente diferente de uma criança. Segundo Piaget, os contrastes entre as capacidades cognitivas de estágio para estágio são o resultado de “estruturas psicológicas subjacentes, que levavam a um aumento da complexidade” p 143 À medida que o indivíduo vai crescendo vai aumentando a complexidade e a flexibilidade de pensamento.

É também durante a adolescência que se desenvolve o pensamento formal possibilitando a reflexão sobre o seu próprio pensamento.

Mais recentemente assiste-se a um outro ponto de vista, relativamente à capacidade de processamento de informação p 143, o adolescente consegue estabelecer processos mentais abstractos, flexíveis que são o resultado de um conjunto de competências que foi adquirindo, permitindo desenvolver a capacidade mais rápida para a resolução de problemas.

#### Criatividade

Em estudos citados por Sprinthall e Collins (2003), sobre a criatividade e as aptidões mentais, demonstra-se que uma não se sobrepõe necessariamente à outra. Um adolescente pode ser muito criativo mas o seu desempenho pode ser fraco nos testes de aptidão que medem o conhecimento convergente.

Uma das características mais preponderantes no adolescente é o seu egocentrismo, as preocupações consigo próprio, que sendo o seu desenvolvimento equilibrado e aceite pelos outros rapidamente dará lugar a outra etapa do crescimento. Esta característica é também o resultado das mudanças constantes no seu corpo. O jovem para se conhecer tem necessariamente que se observar ao espelho para construir a sua auto-imagem. A sua auto-imagem não é apenas rosto e corpo vai para além do indivíduo. Este, ao perceber os objectos vai criar uma relação com esses objectos. Neuenschwander (2002, p: 24) afirma que quando um sujeito se quer ver a si próprio, isto é, reflectir sobre si mesmo, percebe sempre uma auto-imagem, isto é, o objecto. Este objecto irá identificar o indivíduo, ser a sua auto-imagem. E estes objectos são individuais ao sujeito. Assim podemos concluir que a imagem que o jovem tem de

si não acaba em si mesmo mas que os objectos com que se identifica, formam os elementos centrais da sua auto- imagem.

### **Desenvolvimento social e as relações parentais**

A evolução do jovem, todo o sucesso ou insucesso do seu desenvolvimento no plano social e pessoal tem por base as relações que são estabelecidas junto da família, mais concretamente da mãe e do pai. A atmosfera emocional da família, a relação dos pais com os filhos ou como os ensinam influencia todo o desenvolvimento do jovem.

Muitas das perturbações que se verificam são consequência de problemas no relacionamento familiar. Assim, directa ou indirectamente a família e mais especificamente o pai e a mãe são um auxiliar imprescindível à formação da identidade do jovem.

Marcia (1966) e Erikson(1968) entendem o **desenvolvimento da identidade** e a **emancipação dos pais** um processo sincrónico e dependente um do outro.

Segundo Neuenschwander, a relação com os pais desenvolve-se em quatro estatutos de emancipação (p: 166). O jovem ao longo da sua emancipação, não perde toda a sua dependência dos pais, mas essa dependência diminui significativamente, tornando o jovem mais autónomo, mesmo que de início seja uma autonomia e independência relativa.

Em estudos citados por Sprinthall e Collins (2003),foi comprovado que o estilo educativo utilizado pelos pais tem uma forte influencia sobre o desenvolvimento da identidade em jovens do 3º ciclo.

A conquista de autonomia e independência do seio familiar é feita na maior parte das vezes de forma equilibrada.

À medida que se vão dando as alterações ao nível físico e social o jovem vai construindo as suas expectativas a respeito dos papeis parentais, desenvolvendo conceitos sobre as relações entre si e os pais. Este período é vivido por alguns, como um período de tensão e questionamento que deteriora a sua relação com os pais. Muitas vezes estes problemas arrastam-se para o ambiente da escola, tornando mais problemático o normal desenvolvimento do jovem.

No entanto a maior parte dos jovens mantém uma relação forte e íntima com os pais tornando o processo de emancipação quase imperceptível.

A adolescência termina com a conquista da independência psicossocial completa segundo, Neuenschwander, 2002

Os adolescentes tomam consciência das alterações que operam no seu corpo – as relações sofrem alterações:

- As relações com os pares são reforçadas
- Nas relações com os pais o jovem pretende maior independência

O autor considera que se constrói um sub-sistema uma “ cultura adolescente ”que age sobre factores sociais – Não esqueçamos que este é o período em que o indivíduo faz a sua introdução ao meio social enquanto entidade individual dos seus pais

### **A relação com o grupo de pares**

Estes jovens passam a maior parte do seu tempo no espaço escola e consequentemente com os seus pares. Naturalmente o grupo de colegas, normalmente do mesmo sexo e da mesma idade, irá ser um apoio importante para o seu desenvolvimento.

O seu estatuto social é conquistado com as relações que consegue estabelecer mas também com aspectos físicos como o rosto ou se é gordo ou magro. O relacionamento que estabelece com os colegas é igualmente baseado em afinidades de comportamento, gostos e atitudes. Estes jovens estão a dar início à sua vida social.

No grupo de pares, o adolescente tem a possibilidade de experimentar papéis da vida adulta.

É também no grupo de colegas que encontram o apoio dos outros jovens da mesma idade quando entram em conflito com as autoridades (pais ou professores). O grupo de pares pode reforçar o sentimento de auto-estima e encorajamento para a autonomia enquanto recurso social, mas, pode também provocar sentimentos de crítica e agressividade entre jovens. Os jovens podem mesmo ser extremamente críticos uns em relação aos outros, chegando à agressividade física e psicológica.

### **A descoberta da sexualidade**

Apesar de ocorrerem grandes transformações a nível sexual, é sabido que os jovens sabem muito pouco acerca da sua própria sexualidade.

As fontes de informação a que recorrem não são, na maior parte das vezes, as mais fidedignas. Os pais não são referidos por muitos jovens como estando abertos para

falar sobre questões de sexualidade. Os adolescentes confiam mais na informação que é partilhada no grupo a que pertencem, pois são as pessoas em quem mais confiam, apesar de muita dessa informação ser incorrecta, pois os colegas muitas vezes fantasiam sobre os assuntos de que têm curiosidade e como todos os jovens mais velhos ou mais jovens a informação não é procurada onde existe.

Muitas das questões do desenvolvimento sexual do jovem estão ligadas a factores sociais e não propriamente biológicos. É nesta fase do desenvolvimento que os papeis sexuais se começam a diferenciar verdadeiramente. A expressão sexual é mais influenciada por factores transmitidos na sociedade do que pelos impulsos biológicos relativos ao aumento da produção hormonal (Sprinthall e Collins, 2003, p: 449 ).

Naturalmente que esses factores sociais vão contribuir para a integração do indivíduo e para o desenvolvimento da sua identidade pessoal. Ao longo da adolescência assiste-se a algumas alterações profundas do comportamento do jovem face ao outro sexo.

## **2 O desenho no jovem**

A arte é um meio de expressão também para os jovens. Para eles, arte é uma linguagem do pensamento. À medida que crescem e deixam a infância a sua forma de ver o mundo vai-se modificando, aos poucos, o mundo torna-se diferente e por outro lado a sua expressão gráfica, também ela acompanha o jovem na sua transformação.

A partir dos anos vinte os estudos sobre o desenho infantil começaram a ser mais comuns e a partir da década de 40, devido aos avanços realizados sobre o processo cognitivo e perceptivo estes estudos tornaram-se mais frequentes (Cotinelli Telmo, p 89

Muitas das teorias relativas à representação infantil foram primeiramente esboçadas por Piaget e Luquet. Luquet, descreveu quatro modos diferentes de desenho que surgem na infância. Piaget reformulou o enquadramento de Luquet. Na sua teoria, Piaget, explorou a dicotomia entre “o ver” e “o conhecer”, para concluir que a percepção visual é um processo cognitivo diferente do que é a representação.

As teorias de Piaget estão hoje reduzidas à teoria dos “estádios” que aborda o desenho da criança por etapas, de uma forma evolutiva. Quando a criança desenha imagens “intelectualmente realistas” está na realidade a desenhar aquilo que conhece e compreende e não o que realmente vê e observa. Mas nem todas as crianças e jovens

evoluem de forma continua, alguns jovens parece que se afastam do que se qualifica por, evolução da qualidade gráfica, para estagnarem, ou talvez, fazerem o seu percurso de forma diferenciada. De facto, a progressão do que os adultos consideram como o convencional da representação da figura humana, são um conjunto de estereótipos que muitas vezes não é seguido pelo jovem. Este, vai construindo um mundo de significados com dimensão estética e expressiva face ao que observa e às relações (conexões) que faz com o que observa que são pensamento representacional.

Recorre-se ao desenho infantil para investigações ao nível da psicanálise, bem como, da psicologia. Ex. O estudo da figura humana foi considerado muito importante para o estudo do desenvolvimento da criança e do jovem, para diversos autores como Goodenough 1924, Harris 1963, Rioux 1955, Thomazi 1962 citados por CT p 91 A partir dos anos 70, começa-se a valorizar a investigação qualitativa, onde se desenvolvem estudos de caso onde alguns autores preocupam-se em verificar e correlacionar os desenhos de crianças com as suas características pessoais p 94, analisam casos específicos como crianças autistas.

Nos estudos mais recentes, as teorias pouco se afastaram das ideias defendidas por Piaget, confirmando-se as noções de realismo intelectual e realismo visual, reformulando as teorias de Piaget. David Marr (1982) e Sutherland (1973), (Matthews,2002, p 157), são dois investigadores que desenvolveram conceitos relativos ao desenho das crianças e jovens defendendo também uma espiral evolutiva.

Ainda segundo Matthews, actualmente podemos encontrar as ideias sobre o desenvolvimento da percepção visual e da representação da criança e do jovem iniciadas por Piaget, na psicologia contemporânea, em parte devido a Marr (1982) e Sutherland (1973), onde o realismo intelectual é substituído por “centrado no objecto” e o realismo visual “centrado no observador”, alterando assim os conceitos estabelecidos por Piaget.

Arnheim (1954), mencionado por Matthews (2002), defende que o acto de desenhar, não se refere à representação de objectos, mas que a representação que os jovens fazem é uma interacção de forças dentro do processo de desenhar.

O acto de desenhar é um processo que se gera, não havendo uma relação imediata e exclusiva entre desenho e objecto, isto porque, o cerne do acto de desenhar está em quem desenha e como defende Arnheim, é gerado dentro do processo do próprio desenho.

O desenho apresenta plasticamente uma essência, um conceito ou um pensamento (Ana Leonor Rodrigues, 2003, p:20), portanto reflecte sempre um pouco de quem desenha: o desenhador.

Cada representação de uma forma é singularmente única. A representação é um processo centrado no desenho ( Matthews, 2002, p:170). De facto, o acto de desenhar representando algo é um processo próprio que relaciona objecto desenhado, sujeito que desenha, materiais e suportes do desenho, mas também, um momento e um espaço que tornam o acto de desenhar e representar um processo único do desenho de representação.

A realidade apresenta-se multidimensional mas a representação dessa realidade “implica um processo de afastamento da percepção original” (Ana Leonor Rodrigues, 2003, p:22), que poderá levar à abstractização. Este é um processo que o jovem desenhador, no início da adolescência e da sua aprendizagem ao nível das artes não tem consciência.

Ver e saber observar para poder interpretar é um longo processo que tem que ser aprendido. O jovem torna-se sensível perante o que observa, partindo daqui o jovem faz uma construção mental do que se observa. A representação é uma reconstrução do observado decorrente de um conjunto de interacções. Este é um processo que se vai desenvolvendo e modificando conforme a criança entra na pré-adolescente e durante os anos da sua adolescência. A sua sensibilidade e compreensão do mundo espelham a construção da sua própria identidade.

A criança, para além de reconstruir a forma do objecto, na representação, mostra “interesses conceptuais” (Matthews, 2002, p26), que têm grande importância mas que se vão tornando sem interesse quando se torna adolescente. Quando criança, as suas representações possuem uma dimensão narrativa, criam-se “relatos hipotéticos” (Matthews, 2002, p26) do representado. O adolescente tenta mostrar a realidade tal como ela nos é apresentada. Quando o jovem entra no 7º ano de escolaridade a busca pelo realismo é o objectivo mais comum em todos os alunos quando se lhes pede a representação de algo.

A partir destas idades o jovem já sabe bem o que pensa do desenho. Aprender a desenhar é um processo lento em que muitas das vezes parece haver regressão no aprendizado, no entanto, este é um processo não linear onde o jovem desenvolve as suas competências de acordo com um conjunto de factores intrínsecos ao jovem.

As dificuldades e lentidão do processo levam a que o jovem de hoje seja maioritariamente inseguro quanto ao trabalho que realiza no campo da expressão visual, e principalmente no desenho de representação.

Quando diz “não sei desenhar” é porque perdeu a confiança no seu meio de expressão. Este é um dos maiores entraves ao seu processo da aprendizagem nesta área. Ao dizer “não sei desenhar”, como verifiquei em algumas das respostas ao inquérito dos alunos integrados neste estudo, o aluno está a menosprezar a sua capacidade de perceber e representar. Não compreende o que percebe, mas também e mais grave recusa-se a aprender o que é representar. Tendo já perdido a confiança e o à-vontade da infância, o jovem tem que ser incentivado a querer compreender os mecanismos da percepção e da representação, pois o desenho pertence mais ao campo da compreensão do que ao da intuição.

O jovem é por natureza um consumidor de imagens, porque necessita delas para comunicar mas também porque necessita de encontrar referências para si. Assim, vai procurando no mundo à sua volta elementos com que se identifique. Identificando-se com os objectos que vêem, tornam esses objectos parte integrante da sua auto-imagem.

### **Como os jovens encaram o desenho**

Lowenfeld (1984, p. 24) defende que quanto mais elevado é o grau de ensino, mais o jovem se afasta da confiança nos seus sentidos tornando a aprendizagem de natureza abstracta. Consequentemente, o traçado torna-se mais rígido, consciente e de algum modo menos imaginativo. Há uma procura de lógica e sentido para a representação. Naturalmente a adolescência é um período de transição, de crescimento e amadurecimento onde os interesses pelas imagens e pelo mundo se vão alterando, também na assimilação das imagens ocorre um processo de amadurecimento.

A representação é o resultado da relação dialéctica entre a criança e o meio (Matthews, 2002, p28)

Existe imprevisibilidade em todo este processo da percepção e compreensão do mundo, mas também um “sistema dinâmico”( Matthews, 2002, p:25), que capta a informação à sua volta e que a interpreta à sua maneira.

Esses objectos ou elementos exteriores não são unidireccionais pois possibilitam múltiplas relações e entendimentos, dependendo das características e modo de ser do jovem. É neste contexto que surge a abstracção. O jovem constrói o seu próprio significado de elementos que podem ser símbolos bem conhecidos de todos como formas próprias de referência subjectiva. O mais importante no processo criador do jovem é o seu pensamento, os sentimentos e a percepção que tem do que o rodeia.

A adolescência é o culminar de um processo de constantes mudanças da expressão plástica

As etapas não são estanques e é mesmo difícil estabelecer qual a etapa em que a criança se encontra, exactamente porque este é um sistema aberto.

Com 12 anos o jovem está na fase de uma procura de realismo. São desenhos simbólicos mais do que representações. Há um interesse crescente pelo detalhe do que vê procurando a objectividade. É durante este período que começa a aperceber-se das proporções, dimensões e profundidade.

Aos 14 anos começa a aumentar a tendência para o gosto pela cópia, pois quer ter qualidade na representação e já não tem o à vontade de representar formas que só para ela tenham significado.

A criança mais nova percebe regras estruturais e tenta concretizá-las. O adolescente tenta romper com essas regras.

As alterações de identidade sofridas entre 14-17 trazem alterações relativamente ao seu corpo mas igualmente alterações radicais à sua mente, na percepção e compreensão do mundo p255

A partir dos 14 os jovens sentem um crescente interesse no domínio da tridimensionalidade ou em imagens de violência. Matthews, 2002

Desenvolvem universos imaginários ou ambiguidades.

Os jovens reflectem no seu trabalho gráfico todas as vivências e experiências que têm com o mundo à sua volta, os que lhes são mais próximos, como a família, mas também o seu lugar na sociedade e como se relacionam com essa sociedade. Com grande sentido crítico de tudo o que fazem, já não se encontra nos desenhos de jovens as características gráficas e expressivas da criança.

Na criança, as estruturas dinâmicas e livres com uma dimensão estética e expressiva face ao que observa e às relações (conexões) que faz, vão dando lugar na adolescência, a estruturas delimitadas pelo que é compreensível e importante para estes jovens, a realidade próxima. Com a construção da identidade pessoal e o seu relacionamento com o mundo, o adolescente reflecte de forma consciente sobre o processo de transformação da realidade – A capacidade de pensar sobre o pensar – o adolescente utiliza a arte para reflectir sobre a própria arte –“mete-cognição” (Matthews, 2002, p:31). E é neste processo que toma consciência dos seus erros face à representação, como também da sua capacidade criativa para o desenho.

O adolescente é alguém menos livre devido à tomada de consciência do que é a representação e a sua relação e responsabilidade sobre o que faz e como se exprime. Para Matthews (2002), a representação significa a “construção activa e criativa do mundo empregando uma ampla gama de meios”(p:18). Representação são meios técnicos e suportes e ter a capacidade de saber utilizá-los de forma a construir o que se pretende.

Tal como os adultos, os jovens, são bombardeados com múltiplas imagens pelos meios de comunicação e de informação, mas apresentam maior dificuldade de fazer uma selecção do que lhes é dado a ver. Consomem imagens sem saber como as utilizarem.

Mesmo que o jovem, não saiba seleccionar a informação visual da melhor maneira, essas imagens fazem crescer a consciência visual do jovem, que começa a ter uma ideia do que desenhar, mas, ainda anda à procura de como construir a forma visual que lhe corresponde.

Estes jovens são cada vez mais impelidos pelas imagens. Mas, apesar de dar privilégio à imagem em detrimento do discurso verbal escrito, para comunicar com os outros, o jovem tem alguma dificuldade de lidar com as imagens. Quer relativamente à leitura de imagens, quer em relação à produção de imagens.

“ Para a criança o valor da experiência artística está no processo (Lowenfeld, 1984), para o jovem o valor está no significado para si e para quem observa.

O desenho através da auto-expressão pode contribuir para o desenvolvimento do seu eu (Lowenfeld, 1984, p:29). Este desenvolvimento é vinculado com o desenvolvimento do conceito de si mesmo.

No entanto para o adolescente o que é fundamental é o produto e este tem que estar de acordo com as suas expectativas. E quais as expectativas para a generalidade dos jovens? A cópia do real é praticamente a única forma artística que é considerada. A imaginação ou criatividade são ferramentas que geralmente não são valorizadas quando o jovem trabalha a expressão plástica.

O desenho é o produto de uma reacção subjectiva perante o meio que o envolve, pois, “os pensamentos e sensibilidade é parte do desenvolvimento criativo e intelectual” (Lowenfeld, 1984, p 37).

Segundo Lowenfeld, (1984) o jovem com 14 anos pode desenvolver um verdadeiro interesse pelas artes visuais. Já desenvolveram um conhecimento consciente da arte e frequentemente interessam-se por aperfeiçoar técnicas artísticas. Creio que este pode despertar um pouco mais tarde dependendo não só da idade como da progressão escolar do jovem. De facto, o ano escolar em que o jovem se encontra tem muita influência na consciência que este tem sobre o ver e representar.

“ A consciência sensível às coisas que nos rodeiam manifesta-se num conjunto de atitudes e experiências que finalmente se organizam numa nova forma” (Lowenfeld, 1984, p: 243).

Os meios de expressão ao dispor dos jovens são na maioria das vezes restritos, particularmente na escola. São os alunos os responsáveis por todo o material de trabalho que é utilizado na sala de Educação Visual

Há alterações substanciais ao nível das metodologias de aprendizagem da pré-primária até ao 3º ciclo.

No início da aprendizagem ainda em criança, esta não é inibida, desenha espontaneamente. Mas com a entrada no 7º ano de escolaridade e com a crescente consciencialização do acto de desenhar,

É também no 7º ano que o jovem, com o crescimento, começa a tomar consciência dos seus desenhos. Desenvolve uma consciência crítica – tem consciência de si e das suas limitações – este processo é o processo natural de amadurecimento. Por vezes o jovem sente-se desiludido com a escola p 246

“ o adolescente dá-se conta do poder de simbolização (...)” que está por detrás do espaço e da forma visíveis e reais como utilizava na infância.

Não é uma descrição fácil, dos sentimentos e ideias que apenas conseguem fazer uma alusão, utilizando por vezes a palavra escrita integrada no desenho.

A principal diferença entre os níveis de significado dos trabalhos da criança e adolescentes “é o grau de realização e controle consciente” p 267

O adolescente sabe, tem consciência do que desenha e do modo como emprega materiais e estruturas representativas

O adolescente baseia-se no conhecimento obtido na infância da “ investigação infraestrutural, dos elementos e condições da praxis artística” p267

“...o adolescente articula mais níveis de significado e de metáfora” p275

Cap 11

O desenvolvimento é universal mas os trabalhos artísticos dos jovens caracterizam-se pela diversidade

“creio que alguns programas de instrução não são mais do que uma forma de maltrato infantil” pois empobrecem uma resposta estética e reprimem-impede a capacidade para o indivíduo criar e desenvolver qualquer tipo de pensamento autónomo e independente.

É um período crítico no seu desenvolvimento. O jovem sente-se inseguro pela sua “infantil aproximação à arte” ( Lowenfeld, p 246

Não mostra facilmente o seu trabalho (desenhos) como na infância.

Um desenho de um adolescente de 12 anos tem um traço mais elaborado. Tenta o realismo. Que se vai acentuando daí para a frente, mas por volta dos seus 16 ou 18 anos, a sua personalidade, mais forte e com auto-confiança, leva-o a ter mais certezas nas suas representações. O jovem volta a acreditar no que desenha ou então não desenha de todo, a maior parte dos jovens nesta faixa etária encontra-se no secundário onde pode escolher não desenhar de todo.

Mas os que o fazem, mostram uma liberdade maior de traçado.

No caso estudado, alguns alunos da Escola EB 2,3 de Sendim, a frequentarem o 7º, 8º e 9º ano têm já idades compreendidas entre os 16 e 19 anos, no entanto a sua maturidade está ao nível dos seus colegas de 13, 14 e 15 anos.

Os desenhos pedidos a estes jovens é desenho de memória pede-se que desenhem o que aparentemente melhor conhecem, o seu corpo, a sua pessoa.

Os desenhos de memória permitem compreender como o jovem interpreta a realidade externa, pois seleccionam o que de mais importante há para si. Segundo Cotinelli Telmo os jovens têm na sua generalidade, uma fraca memória visual. (, p 106) e segundo a mesma autora, o processamento dessa memória visual depende

da idade, da experiência de vida e das diferenças individuais, (p 99) assim podemos concluir que jovens da mesma idade em graus de escolaridade diferente podem fazer composições visuais distintas ao nível da sua maturidade gráfica e compositiva.

A utilização das imagens mentais é distinta, diferenças na expressão gráfica de jovens da mesma idade, que reflectem modos diferentes de processar a informação.

Os desenhos de memória que partem da informação visual desenvolvida a longo prazo pela criança são diferentes e de qualidade diferente dos de observação – para alguns autores têm uma organização mais consistente (Cotinelli Telmo, p 103. Segundo Cotinelli Telmo “a criança não olha para os objectos que quer representar(...)” p 102 assim, ao chegar à adolescência, o jovem está pouco capacitado para a representação realista.

Os desenhos dos adolescentes são o resultado da organização que estes adquirem através do ambiente “ cada desenho reflecte os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a aptidão perceptiva, o factor criativo implícito, o gosto estético e inclusive o desenvolvimento social do indivíduo.” (Lowenfeld p.39)

No estudo comparativo entre desenhos de observação e de memória feitos por Burton(1982) Colbert (1980), Cotinelli Telmo (1985) e Smith (1980 e 1983) feitos por adolescentes, os desenhos de observação tinham maior pormenor e observavam uma maior complexidade do que os de memória.

Sobre a dificuldade em transformar as representações mentais em desenhos realistas, Jové As representações mentais elaboradas individualmente pelo desenhador a fim de conduzir a sua acção gestual têm que ser claras e detalhadas quase tão claras quanto no momento de se desenhar um desenho de observação.

É o aumento da capacidade de memória possibilita à criança imaginar e planificar os seus desenhos segundo “ um conjunto interiorizado de programas” p248

As relações entre as partes do corpo estão proporcionadas segundo as relações que estão a desenvolver com o seu próprio corpo. Não raras vezes tenho que corrigir um exagerado volume do peito nas representações da figura feminina, que em jovens rapazes quer em raparigas.

Há adaptação às condições do meio – em constante transformação – É o processo de superação (coping)

A identidade que no início da adolescência tem uma “construção parcial” é “diferenciada e integrada” (Neuenschwander, 2002) já com representações elaboradas – Têm aspirações...são alcançadas novas capacidades, mas com elas surgem novas preocupações.

### **3 O auto-retrato e a auto-representação**

O conceito de auto-retrato é exhaustivamente abordado por Ramos (2001) “O auto retrato é um registo autobiográfico” o mesmo autor defende que o auto-retrato é uma forma de narcisismo ou procura de identidade pessoal.

Segundo Steiner “ o auto-retrato é a expressão da sua compulsão de liberdade, da sua intenção agonística de se reapossar, de conseguir o domínio das formas e dos sentidos do seu próprio ser.” P83 (G. Steiner, real presences, p: 183)

“... as razões que levam o artista a produzir o auto-retrato não sejam assim tão claras e lineares como podem parecer” (Ramos, 2001, p:9).

“Durante o século XX o auto-retrato continua a existir dentro destas concepções embora a abordagem do tema se alargue a outros conceitos e formas de auto-identificação e auto-representação como é o caso dos auto-retratos transfigurados exemplos são os trabalhos de Bacon, Baselitz e Basquiat, o parâmetro de reconhecimento tornam-se difíceis de esclarecer pois são de ordem individual ou subjectiva, parecem estranhos ao primeiro olhar do observador e afastam-se do conceito de auto-retrato. É uma construção de “... uma imagem que é um julgamento de si mesmo...” (Ramos, 2001, p:14)

Neste tipo de trabalhos o ponto central que está para além do aspecto físico é o olhar. O olhar é revelador de “um mundo interior, um mundo exterior, um modo de conhecer e de conhecimento de uma predominância sobre os demais sentidos e por fim de uma envolvimento espiritual” p37

**Os olhos são a fronteira entre o físico e o espírito – entre o interior e o exterior**

É difícil compreender o que o olhar nos diz

A construção gráfica e pictórica do rosto a partir do natural apresenta questões práticas – A memória

Sobressai nos trabalhos até início do século, a expressão inexpressiva e enigmática nos retratos.

**No auto-retrato pressupõem-se que a representação visa uma aproximação objectiva e exige um intenso trabalho de observação de si – isto é do modelo – a fim de compreender as particularidades formais e ter sucesso na representação que vai muito para além da própria vida do autor.**

E qual é o momento que se representa

**É a essência da vida a cada instante que se pretende registar**

**Há uma vida representada. Pode conter passado no instante do presente.**

Existe interioridade e exterioridade que é impossível serem pensadas separadamente. auto-retrato como consciência da nossa representação

Auto-retratos de crianças foram a base para um estudo sobre identidade pessoal na avaliação das competências. Bornholt e Ingram (2001) defendem que a compreensão da percepção das competências no desenvolvimento da actividade é importante porque o auto-conceito motiva a criança nas preferências e realizações.

Os estudos apresentados sobre a auto-representação indicam que as imagens reflectem o conceito individual de si (do self) e do mundo em que vivem.

#### **4 O Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico**

“Imagino uma educação da arte onde importa percorrer a polivalência dos seus discursos e do seu saber, o valor tático dos seus usos, bem como dos seus equívocos, com os objectos que cria.”

Vítor da Silva, 2003, p: 89

O desenho foi introduzido como disciplina no ensino liceal por Fontes Pereira de Melo na reforma de 10 de Abril de 1860. “A cadeira independente de desenho [...] constava de desenho linear, no primeiro e segundo anos com duas aulas semanais e no 3º ano apenas com uma aula por semana. A duração das aulas era de duas horas.” (Alfredo Betâmio Almeida, 1967, p: 24). Ao longo de diversas reformas, o ensino do desenho predominava o desenho linear e a geometria plana.

Na reforma de 1863 de Anselmo Braancamp Freire, a disciplina de desenho passa a ser leccionada por professores especificamente de desenho.

O 1º programa oficial de desenho foi publicado no dia 4 de Janeiro de 1871. Nesta altura a disciplina desenvolvia-se em 2 anos. No 1º exploravam-se a geometria plana, com variados traçados geométricos. Incluía-se um desenho copiado à vista com linhas. No 2º ano eram abordados os sólidos e suas projecções.

Na reforma de 1872 de Rodrigues Sampaio, o desenho passa para 4 anos, sendo os conteúdos abordados progressivamente mais complexos, mas compreendendo 3 conjuntos de sub-conteúdos em cada ano – caligrafia, geometria e desenho à vista.

Na reforma de Jaime Moniz de 1895 “proíbe-se a correcção dos professores nos desenhos dos alunos e aconselha-se a não usar na exposição oral a forma dogmática.” (Alfredo Betâmio Almeida, 1967, p: 35). O desenho à vista deste programa era constituído por 9 tipos: assiste-se a uma diversificação dos conteúdos ministrados

Actualmente, o ensino artístico em Portugal, no 3º ciclo do ensino básico, apresenta-se de forma autónoma na disciplina de Educação Visual, esta disciplina, viu a sua importância no currículo oficial diminuir, na última reforma de 2001. Os fundamentos da disciplina, estabelecidos no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, onde se considera a arte como uma componente integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo apresentam as três dimensões essenciais do conhecimento geral das artes, durante o 2º e 3º ciclo.

Na Conferencia Mundial de Educação Artística, que decorreu em Lisboa, em 2006, focou-se a necessidade dos governos de hoje começarem por reconhecer a educação artística como o principal e primeiro factor de formação para crianças e jovens (Luísa Gonçalves, 2006). No entanto, em Portugal, durante os três anos do 3º ciclo, a disciplina de Educação Visual viu o seu tempo lectivo ser reduzido, na reforma de 2001, e no 9º ano a disciplina é agora oferecida como opção. Apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo focar a importância desta área para a formação dos jovens, o actual currículo desvaloriza as capacidades intelectuais e sensoriais desenvolvidas nas artes visuais que podem oferecer ao jovem a oportunidade de se exprimir de forma construtiva. Outra vertente pouco explorada no actual currículo é a transdisciplinaridade e a possibilidade que a área tem de coordenar e produzir projectos com outras áreas do saber.

Teresa Eça (2008) defende que é pela prática das artes que se estabelecem condições para o desenvolvimento da educação cultural. A prática artística oferece aos jovens a faculdade de aprender através da descoberta, não só as possibilidades que o mundo lhes oferece, como as capacidades e limites de si mesmo. Actualmente, a escola, tem perdido a sua importância como lugar predominante para a aquisição de conhecimentos, no entanto, tem que ser a escola a desenvolver a capacidade de transformar informação e conhecimento em espírito crítico para uma plena construção de identidades dos jovens. É pela aprendizagem que se processa através das artes visuais, que se desenvolvem plenamente a reflexão crítica, a imaginação e a criatividade, e estas faculdades são fundamentais para o desenvolvimento harmonioso dos jovens.

Com um tempo lectivo reduzido, um programa extenso e em geral a desvalorização feita pelos próprios agentes do ensino será difícil fazer a diferença no ensino da educação artística, ao longo da escolaridade obrigatória. Outro entrave é a cultura visual dos jovens que cada vez mais difere do que é veiculado pela escola, através dos programas oficiais. A escola tem que saber ir ao encontro da realidade visual dos jovens para torná-la factor de formação, para que através da transformação de meros espectadores, os jovens, sejam também eles capazes de serem fazedores do seu próprio mundo.

A educação artística sempre foi vista como um conhecimento não útil e de avaliação subjectiva, devido aos seus conteúdos. Ainda hoje se defende que arte é uma questão de jeito ou habilidade. A educação artística é muitas vezes entendida como um

saber informal, onde o modo de estar na aula é diferente, bem como, o seu produto. O facto de os seus objectivos e conteúdos irem ao encontro de experiências agradáveis tendo mesmo um carácter lúdico e informal são vistas como algo pouco consentâneo com o currículo formal.

Não sendo encarada como uma área do conhecimento, por muitos, esta disciplina é desvalorizada por encarregados de educação, docentes de outras áreas e mesmo pelas entidades responsáveis pela organização curricular do ensino obrigatório.

“O não entendimento da pertinência da Educação Artística, no plano curricular dos estudantes, acentua a distância em espaço e tempo, da consecução dos objectivos de reforma educativa e dos planos europeus para a educação. (Maria da Graça Martins, 2003, p: 68). De facto, também considero que aquilo que se defende, nomeadamente na Conferencia Mundial de Educação Artística ou na Lei de Bases do Sistema Educativo, não se vê aplicado na prática, isto é, no Currículo Nacional e no conjunto das disciplinas que o compõem.

O ensino das artes visuais que actualmente apenas existe a partir do 2º ciclo (do 6º ano de escolaridade) de forma semi-autónoma, deveria ser estendido à pré-primária e 1º ciclo, esta ideia é, há muito, defendida por vários autores (Silva Santos, 1992; Luísa Gonçalves, 2006), para facultar uma actividade artística e vivência estética a todas as crianças desde tenra idade. O jogo e as pequenas brincadeiras em conjunto são o ponto de partida para o saber estar em sociedade, mas também, deverá ser o primeiro contacto com materiais e elementos formais próprios das artes visuais, que deve ser feito e pensado desde cedo. “As expressões artísticas contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade (...) numa educação progressiva e prospectiva, se pretende, floresçam artística e esteticamente.” (Silva Santos, 1992, p: 33).

Em 1979 o Decreto-Lei nº 519-R9 estabelece o “Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância” onde se delimita uma área da expressão e nele se inclui a expressão plástica e outras expressões com preocupações já específicas relativamente ao desenvolvimento das capacidades de expressão e imaginação criativa da criança. A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, vem estabelecer como objectivos gerais a promoção da educação artística. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1996, a importância da área mantém-se, mais a sua existência autónoma continua confinada apenas ao 2º e 3º ciclo do ensino básico. Mesmo actualmente, com a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular, as artes visuais são desvalorizadas em

detrimento de outras expressões artísticas, e mantêm-se relegadas para o plano do lazer e à margem do plano curricular de estudos.

No 3º ciclo, cada vez mais assiste-se ao abandono da disciplina no 8º ano, por opção do aluno. E cada vez mais os alunos chegam ao ensino superior com falta de pré-requisitos ao nível da capacidade de observar/representar.

Os 90 minutos por semana, que os alunos têm no seu horário para despenderem com a disciplina, durante o 7º e 8º anos é pouco para desenvolver as competências essenciais em artes visuais, que se estruturam nos três eixos fundamentais fruição - contemplação, o produção – criação e reflexão – interpretação.

A disciplina de Educação Visual é tradicionalmente associada apenas ao saber desenhar, tem como objectivos específicos o desenvolvimento da capacidade de ver e de comunicar para que o aluno possa seleccionar e interpretar o que existe à sua volta. O acto de desenhar, inerente à capacidade de interpretar o que se vê, tem que estar associado ao saber ver, à criatividade e à sensibilidade estética, competências fundamentais da área.

Actualmente muito do que se faz, de bom e de mau, no ensino das artes visuais parte do professor e das suas planificações e adaptações curriculares, que vai muito para além do programa curricular oficial.

Já nos anos sessenta, refere Alfredo Betâmio Almeida que no desenho livre “... a actividade do professor se pode dividir pela motivação, condução, avaliação e exibição dos trabalhos...” (1967, p: 86). A actuação do professor, na opinião do autor, deve ser desenvolvida respeitando o trabalho e a personalidade do aluno, ajudando-o a compreender o processo, a utilização de recursos e os fins a que se destina, não limitando o aluno no seu processo criativo.

Na avaliação a reflexão sobre o trabalho, em moldes construtivos deve processar-se não apenas pelo professor, mas sobretudo pelo aluno. Valorizando-se o processo do ensino-aprendizagem e uma avaliação formativa, em detrimento do ensinado e de uma avaliação sumativa.

## **A Formação dos professores de Artes Visuais**

Um dos grandes problemas, diagnosticado por alguns autores, é a formação dos próprios educadores e professores, Arquimedes Silva Santos, (1992) aborda a formação dos educadores de infância e os professores do 1º ciclo, sem formação específica da área

das artes visuais. Este tipo de formação da responsabilidade das Escolas Superiores de Educação, não permite aos professores terem uma formação artística. As crianças que chegam ao 2º ciclo têm experiências díspares ao nível da expressão gráfico-plástica, com uma recorrente utilização de formas estereotipadas e pouca criatividade fruto de uma desvalorização da educação artística no início da sua formação.

Ana Tudela Sousa (2007) refere que frequentemente a formação dos professores das artes visuais é apontada como sendo a responsável pela “persistência de práticas educativas ultrapassadas”, mas por outro lado, a mesma autora, considera que essa mesma formação poderá dar o impulso necessário para uma transformação no ensino das artes que há muito de anseia.

A desvalorização pela área pedagógica (o ensino das artes) que sempre caracterizou as Faculdades de Belas Artes, responsáveis pela formação dos professores de artes visuais, apenas conferindo formação na vertente artística, é em parte, responsável, segundo Ana Tudela Sousa (2007), pelos problemas ao nível da formação. A formação pedagógica dos professores acaba por ser feita durante a sua vida profissional, nas Escolas Superiores de Educação, a chamada profissionalização em serviço, que segundo a autora, é muito generalista e desfasada no tempo pois é muito posterior à sua formação artística. Devem ser as escolas especializadas no ensino das artes a conferir aos futuros professores de Artes Visuais a formação pedagógica específica da área, porque, é necessário reduzir o distanciamento entre “quem faz arte, o artista, e quem ensina arte, o professor” (Ana Tudela Sousa, 2007).

O professor de Artes Visuais deve integrar as dimensões artística e educacional, ser um professor reflexivo, criando novas práticas e produzindo novos conhecimentos. Estas características só poderão ser optimizadas se a formação inicial comportar a vertente pedagógica.

Segundo Joaquim Vieira (1992), que também aborda esta problemática, refere que nunca se valorizou o ensino artístico em Portugal. O ensino, em geral, é sempre considerado em termos quantitativos, não se valorizando a qualidade. As vertentes das artes como a criatividade, a fruição são preteridas em detrimento dos saberes cognitivos. “ É necessária e urgente a formação especializada em arte” (Joaquim Vieira, 1992, p: 66). E é também necessário reconhecimento da importância da aprendizagem artística

Teresa Eça critica fortemente a fusão das artes visuais com os antigos trabalhos manuais ou a educação tecnológica, no 2º ciclo. Desvaloriza-se o ensino das duas áreas, criando um ensino que não é artístico nem tecnológico. Sendo um ensino que mistura

duas áreas do conhecimento, o ensino das artes só se torna verdadeiramente autónomo, enquanto disciplina, no 3º ciclo. Devido às características díspares ao nível da formação dos professores de EVT, do 2º ciclo, os alunos quando chegam ao 7º ano, têm também eles um conhecimento dispare entre eles.

As novas reformas ao nível do ensino superior que se está a assistir com a reformulação dos cursos via ensino, decorrente das exigências em formação expressas no Estatuto da Carreira Docente e as alterações que o tratado de Bolonha veio introduzir, são factores que estão a alterar de forma significativa os cursos via ensino, quer nas Escolas Superiores de Educação

A educação artística permite que o jovem construa uma participação e uma integração da sua cultura. Vítor da Silva, (2003) defende que a educação artística “é uma regra da cultura” (p: 87).

A educação artística sempre foi vista como um conhecimento não útil e de avaliação subjectiva, devido aos seus conteúdos. Ainda hoje se defende que arte é uma questão de jeito ou habilidade. A educação artística é muitas vezes entendida como um saber informal, onde o modo de estar na aula é diferente bem como o seu produto. O facto de os seus objectivos e conteúdos irem ao encontro de experiências agradáveis tendo mesmo um carácter lúdico e informal são vistas como algo como consentâneo com o currículo formal.

Não sendo encarada como uma área do conhecimento, por muitos, esta disciplina é desvalorizada por encarregados de educação, docentes e mesmo pelas entidades responsáveis pela organização curricular do ensino obrigatório.

“ O não entendimento da pertinência da Educação Artística, no plano curricular dos estudantes, acentua a distância em espaço e tempo, da consecução dos objectivos de reforma educativa e dos planos europeus para a educação. (Maria da Graça Martins, 2003, p: 68)

## **CAPÍTULO 2**

# **APRESENTAÇÃO DO ESTUDO**

“ A imagem física mostra como as pessoas percebem e valorizam o corpo”  
(Neuenschwander, 2002, p:124).

Neste capítulo específico e fundamento as metodologias utilizadas para toda a investigação, justificando a escolha de uma metodologia qualitativa descritiva com o recurso a uma avaliação tripartida, com acordo entre observadores, para dar resposta clara e precisa aos objectivos e questões colocadas. Será descrito o inquérito e os parâmetros em análise. São também abordadas a escolha da população alvo e a sua delimitação geográfica, bem como as estratégias para a recolha e interpretação dos dados.

## **1.1 Problemática e objectivos**

O corpo é o lugar privilegiado para a auto identificação do jovem. O cabelo, a expressão do rosto, o que veste, se é gordo ou magro, são características fundamentais para a sua própria identificação. A sua imagem física é por isso o elemento que mais se destaca quando se pede a sua auto-representação. O seu “retrato” é o que o ajuda a estabelecer pontes entre ele e os outros, quer na família quer na escola, espaços essenciais para o desenvolvimento do jovem.

Nesta investigação pretende-se estudar e compreender a forma gráfica de expressão dos jovens quando confrontados com a sua auto-representação.

Mas não é apenas no corpo que o jovem se baseia para construir um sistema de entendimento entre si e os outros ao nível dos relacionamentos sociais. Os objectos materiais ou abstractos ou os actos e as suas acções vão construindo também características bem visíveis da sua identidade e isso pode-se observar nos desenhos recolhidos.

São questões primordiais desta investigação e para as quais pretendo encontrar uma resposta tendo por base a análise da expressão gráfica dos adolescentes:

- Qual o modelo e qual o motivo que presidem à representação dos adolescentes, nomeadamente à sua auto-representação?

O auto-retrato e a auto-representação é um tema recorrente nas artes plásticas ao longo dos tempos, terá o jovem a mesma motivação?

- Qual a capacidade do jovem de se expressar visualmente em comparação com o que escreve?

O jovem desenvolve mais o desenho ou o texto na sua auto-representação? Avaliarei a complexidade das imagens relativamente ao texto.

- Qual a maturidade visual e plástica dos alunos no final do ensino obrigatório, na disciplina de Educação Visual?

Os desenhos produzidos no âmbito deste estudo são de carácter livre, os jovens não tinham referentes físicos ou qualquer forma de observação dos seus rostos.

- Qual o sentido estético que estes alunos demonstram na sua auto-representação? Para além do desenho os jovens respondem a algumas questões, duas das quais, têm por objectivo saber os seus gostos pessoais, para compreender um pouco o seu sentido estético. Esta é uma questão não central do estudo, mas é fundamental ser abordada quando se analisa a produção gráfica dos jovens.

São objectivos para este estudo:

- Compreender qual o conceito de auto-representação e auto-retrato para estes jovens, através da análise dos seus desenhos e das opiniões dadas no inquérito.
- Analisar as características e dicotomias entre discurso verbal e expressão plástica na construção de uma auto-representação, comparando o texto com o desenho de auto-representação.
- Auferir das características gráficas, técnicas e compositivas das imagens produzidas por adolescentes do 3º ciclo de escolaridade, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, quando confrontados com a representação do seu EU.

O desenho pedido a estes jovens é uma descrição da sua auto-imagem, que proporciona uma observação da expressão gráfica própria do desenho de adolescentes, bem como, uma análise mais detalhada da sua auto-imagem, como se projectam e quais as suas expectativas relativas ao “self”.

- Saber qual a capacidade expressiva e sentido estético destes alunos, no final do ensino obrigatório (9º ano).

Para compreender o que representam os jovens, quando se lhes pede uma auto-representação, procura-se não só os elementos figurativos visíveis, e claros ao observador, bem como, os elementos menos explícitos, que são clarificados no

confronto com a auto-representação escrita (questão 2 dos inquéritos). Procura-se compreender como é que os jovens se olham e se “percebem”, e como se dão a conhecer.

## **2 Metodologia**

Esta é uma investigação orientada para uma metodologia com base no processo descritivo e qualitativo (Cohen e Manion, 1989 e Ketele e Roegiers,1999) para nos elucidar sobre como estes alunos especificamente se desenham e como descrevem o que desenham, isto é, para a descrição de um fenómeno.

Segundo os mesmos autores o conceito “descritivo” adapta-se aos estudos sobre educação, uma vez que estuda o crescimento físico, social, intelectual e emocional do aluno, da população alvo. Como estamos condicionados pelo tempo, devido ao facto de uma dissertação ser desenvolvida e concluída no período de um a dois anos, opta-se por um estudo descritivo, com uma população alvo restrita, assente no “grupo-classe”.

Numa metodologia qualitativa há uma “busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos (...) estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados (...)” (Almeida, 2000, p:98). Segundo Gauthier, citado por Lessard-Hébert (1994), uma investigação qualitativa consiste essencialmente no estudo de fenómenos e em interagir com os indivíduos a estudar no seu próprio terreno, através da sua linguagem, sem ser necessário o recurso a um distanciamento que neste caso poderia prejudicar a interpretações e conclusões. Também Erikson, citado por pelo mesmo autor foca a necessidade de restringir a população alvo à unidade “grupo-classe” nos estudos no campo educacional. Assim poder-se-á fazer uma abordagem mais focada no indivíduo e não no colectivo como um todo, mantendo a credibilidade da investigação.

Nesta investigação, devido às características do que se vai analisar e à complexidade dos parâmetros a avaliar, recorre-se também, a métodos de triangulação da e de construção subjectiva tendo em vista a consistência da própria informação recolhida (Almeida, 2000, p:99)

O grupo tem menos número de efectivos e é menos aleatório do que a noção de amostra para um estudo em educação, mas as suas particularidades podem ser interessantes num plano de investigação. Segundo Almeida (2000, p:108/109), os estudos desenvolvidos no âmbito do grupo, apresentam algumas vantagens mas perdem qualquer possibilidade de generalização dos dados e das conclusões obtidas para outras situações para além desta investigação. Optei pela escolha específica e não aleatória da população alvo, pois o estudo visa compreender um contexto e um processo específicos. A recolha e análise dos dados constituem assim um fim em si mesmo, não pretendendo estender eventuais interpretações ou conclusões deste estudo a outro universo de jovens.

Não é assim intuito desta investigação extrapolações genéricas no campo educacional bem como juízos de gosto sobre os dados específicos recolhidos.

Neste estudo, identifico algumas variáveis ligadas directamente às características dos sujeitos: o isolamento em que se encontra o grupo estudado, condiciona os dados obtidos e posteriores resultados, mas, este é um facto que enriquece o conhecimento destes jovens. Esta é uma das razões que levam a que este estudo não possa ser generalizado, mas em contrapartida, possibilita o conhecimento de um grupo específico, a sua riqueza cultural e social. Poderá ainda haver sub-grupos com maior motivação para participar na investigação, do que outros, devido à novidade da situação em que se encontram, isto prende-se com a maturidade e interesse ou não, dos jovens pelo desenho.

“O plano (da investigação) deve permitir captar a informação de uma forma objectiva e assegurar-nos confiança nas relações que se possam vir a estabelecer entre os dados” (Almeida, 2000, p:76). A informação obtida dos inquéritos é extensa e contém alguma subjectividade nos parâmetros relativos ao grafismo e à composição. Tentei assim minimizar e controlar esse problema. Para que o plano da investigação garanta a validade da informação recolhida através dos inquéritos, torna-se necessário controlar eventuais problemas (subjectividade que leva ao erro) nos dados a avaliar.

Por esse facto, recorre-se à correlação entre avaliadores para garantir a validade da informação recolhida e restringir eventuais fontes de erro, que poderão pôr em causa os resultados e seus significados.

Segundo Lessard-Hébert et al (1994), a validação da investigação consolida-se com o cuidado do investigador em descrever a metodologia utilizada, fundamentar as suas escolhas e os métodos utilizados para a recolha e leitura dos dados.

Ainda no que diz respeito à validação, esta tem por base à partida do estudo, um conjunto de interpretações que advêm da revisão da literatura e da minha experiência enquanto docente do 3º ciclo, atenta às características das crianças e jovens bem como aos seus trabalhos de expressão visual. Parto de um conhecimento empírico e estabeleci à priori um quadro de referências mais ou menos implícito, para o apoio à análise de dados que se segue. A minha análise será seguida de análises independentes de mais 3 observadores.

O contacto com o grupo, fez-se de forma directa e indirecta, pois os jovens fazem os seus registos sobre suporte de papel. O contacto directo entre mim enquanto responsável pela entrega dos documentos e os alunos, alvo do estudo, não é considerado para a investigação, pois não se pretende estudar reacções ou comportamentos.

No entanto, a relação investigador (observador) e o grupo, os jovens (observados) tem que ser tida em conta. Deshaies (1997), aborda a subjectividade neste contexto, sobre a problemática da relação entre o observado e o observador. Segundo o autor, há sempre uma carga de subjectividade do investigador pois “ o acontecimento humano dificulta uma apreensão simplificadora da realidade” segundo ainda o mesmo autor “a multiplicidade de variáveis que actuam independentemente, ao mesmo tempo (...) segundo durações, intensidades e espaços eles próprios variáveis dificulta muito a sua compreensão e explicação definitivas”(Deshaies, 1997, p:134).

Estes são os problemas de uma investigação qualitativa, no campo da educação, na tentativa de ultrapassar estas questões tenta-se aqui compreender o real sem extrapolações, tendo como certa que a verdade é sempre relativa.

Assim também neste tipo de investigação se pode ter objectividade, mas “pelo reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade (Lessard-Hébert et al, 1994, p:67).

Os parâmetros a avaliar devem ter uma formulação objectiva, clara e simples, têm que ser relevantes para o domínio da avaliação. Devem igualmente ter uma amplitude

do domínio que se pretende avaliar e serem considerados credíveis e adaptados ao grupo em estudo. (Almeida, 2000, p:124). Mas por outro lado, um ponto com especial interesse nesta investigação é a possibilidade de atingir a singularidade de cada sujeito que participa no estudo. Assim, recorre-se a alguns parâmetros de análise pouco estruturados, pois no inquérito, o ponto primordial é o desenho, prova de complexa elaboração, em que a resposta é livre é de difícil análise e avaliação.

Recorro ao acordo entre observadores para dar resposta, a estas características. A consulta de especialistas ou profissionais com prática no domínio a avaliar poderá ser útil na análise qualitativa dos parâmetros. Este método, desde logo, pressupõe a equivalência dos diferentes avaliadores. (Almeida, 2000, p:156). Níveis de acordo em torno de 80% são igualmente necessários para assegurar a confiança nos registos.

Utilizam-se técnicas de observação informal com o recurso a grelhas de observação de análise de diversas características gráficas, compositivas e características do texto.

O acordo entre dois ou mais observadores independentes serve para afirmar a fidelidade dos resultados obtidos (Almeida, 2000, p:156). O objectivo é que no final ambos os observadores cheguem aos mesmos registos e conseqüentemente, aos mesmos resultados. “Se dois observadores independentes produzem registos similares então isso reflecte algo de objectivo na observação” (Alessi, 1988, citado por Almeida, 2000, p:156). Nesta investigação apenas são considerados para posteriores conclusões os desenhos com 75% de concordância, correspondente a 3 registos similares de entre os 4 observadores/avaliadores.

### **Apresentação dos Observadores/Avaliadores independentes:**

Maria Cristina Afonso Magalhães – Licenciada em Professores do 2º ciclo – variante de Educação Visual e Tecnológica. Mestre em Estudos da Criança, especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica. Docente do departamento de Artes Visuais da ESE do Instituto Politécnico de Bragança.

Helena Santos Meireles - Licenciada em Artes Plásticas - Pintura. Docente aposentada do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário.

António José Santos Meireles – Licenciado em Artes Plásticas - Pintura e Mestre em Desenho pela FBAUL. Docente do departamento de Artes Visuais da ESE do Instituto Politécnico de Bragança.

### **3 Delimitação do estudo**

Os jovens do nordeste transmontano

Sendo eu professora do 3º ciclo do ensino básico, com um interesse particular pelo período conhecido como o mais crítico da adolescência, a faixa etária entre os 12 e os 16 anos, optei, por estender a amostra a todo o 3º ciclo do ensino formal. A recolha de dados será feita apenas num estabelecimento de ensino público, limitando o estudo a uma avaliação qualitativa da produção plástica dos alunos bem como uma análise do seu sentido estético e relação entre descrição verbal e plástica.

Este estudo, bem delimitado geograficamente, realiza-se numa escola de 2º e 3º ciclo do nordeste transmontano. A Escola EB 2,3 de Sendim, tem na sua totalidade 144 alunos, no ano lectivo de 2006/2007 destes estão integrados 92 alunos no 3º ciclo, sendo este o número total de desenhos que se pretendia recolher. No entanto, devido ao abandono escolar, que ainda regista valores elevados por esta região, apenas se recolheram 86 desenhos, correspondentes ao número total dos alunos de 3º ciclo no mês de Maio de 2007 a frequentar a escola. Os alunos repartem-se por duas turmas do 7º ano de escolaridade, 7ºA e 7ºB, cada uma com uma totalidade de 21 alunos inicialmente, foram recolhidos 40 desenhos, devido ao abandono escolar de duas alunas no início do 2º período. Uma turma do 8º ano de escolaridade, 8ºA, que inicialmente tinha 28 alunos, mas que actualmente está com 24 alunos e por fim, uma turma do 9º ano, 9ºA, com 22 alunos repartidos entre Educação Visual e Educação Tecnológica.

O 8º ano é o último ano onde a disciplina de expressão plástica, a Educação Visual, é obrigatória. Muitos dos alunos que constituem esta amostra já não frequentam uma disciplina de expressão plástica, são eles os alunos do 9º ano de escolaridade que frequentam Educação Tecnológica, estes alunos somam um total de 14 alunos.

A totalidade dos alunos estão dentro da faixa etária pretendida para o estudo, entre os 12 anos e no limite oposto temos 4 alunos com 18 anos e uma aluna com 19 anos integrados nas turmas do 8º A e do 9ºA.

Todos os documentos vão ser analisados com base no ano de escolaridade em que estão integrados bem como tendo em conta as suas idades tendo como linha de referência a margem entre os 13-14-15 anos, num total de 59 anos, que correspondem a %, da totalidade estudada.

O limite geográfico dos componentes da amostra é então a região de Sendim, a vila e aldeias circundantes como, Palaçoulo, Picote, Fonte da Aldeia, Travanca, Bemposta, Prado Gatão e Águas Vivas. A vila do concelho de Miranda do Douro, está inserida na zona do Parque Natural do Douro Internacional, com 38,31 km<sup>2</sup> de área e tendo 1 432 habitantes, de acordo com os censos de 2001 (densidade de 37,4 h/km<sup>2</sup>).

Esta é uma região que ainda vive muito dependente da agricultura, principalmente da pastorícia, do artesanato, mas também de uma pequena indústria regional, de onde destaca a cutelaria da aldeia de Palaçoulo que continua a resistir à modernidade. Apesar da agricultura nesta região não estar em declínio, devido a características e especificidades únicas, a vila tem vindo a perder população nas últimas décadas, isso provavelmente deve-se ao seu isolamento, a região faz fronteira com Espanha, estando a uma hora da capital do distrito, Bragança. Daí resultando uma forte emigração para o país vizinho e um afastamento cultural e económico relativamente a Portugal, mais especificamente à capital do distrito, demasiado distante e pouco desenvolvida economicamente, para constituir uma boa alternativa.

### **Identificação dos alunos**

A maior parte dos jovens (24) do 7º ano são das aldeias como, Palaçoulo, Picote, Fonte da Aldeia, Travanca, Bemposta, Prado Gatão e Águas Vivas e apenas 16 jovens são de Sendim.

Num total de 24 alunos do 8º ano, onze são de Sendim os restantes das aldeias. Os alunos do 9º ano repartem-se igualmente entre a vila e as aldeias.

Idades	7º	7º	8º	8º	9º	9º
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
12	6	3	-	-	-	-
13	6	7	4	6	-	-
14	3	3	7	2	4	4
15	2	2	-	2	1	6
16	3	2	1	1	1	-
17	2	1	-	1	-	1
18	-	-	-	-	2	2
19	-	-	-	-	-	1

#### 4 Metodologia e organização dos inquéritos

Com o intuito de analisar a produção gráfica do jovem, nomeadamente a sua auto-representação através da expressão gráfica, foi elaborado um inquérito para ser aplicado a um conjunto específico de jovens do 3º ciclo de escolaridade. A escolha deste universo de análise, deve-se ao facto de eu ser docente do 3º ciclo, sendo professora de turmas do 7º 8º e 9º anos de escolaridade, na Escola EB 2,3 de Sendim durante o período em que decorre esta investigação. A análise dos inquéritos e a sua separação e ordenação é feita de acordo com a sua idade e o ano curricular que frequenta o jovem estudado. Assim, há três conjuntos de análise; os alunos que frequentam o 7º ano, os alunos que frequentam o 8º ano e os alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade, independentemente se têm educação visual no seu currículo. Para a identificação dos inquéritos dos diferentes anos de escolaridade, foi atribuído um número a cada inquérito de acordo com a idade do aluno. Assim, a um número de ordem maior corresponde um aluno mais velho do que um número de ordem mais pequeno. A cada ano de escolaridade corresponde uma numeração.

O inquérito tem o propósito de ser uma recolha de dados para posterior análise, para saber o que sentem os jovens quando desenham - quando se desenham - e quais as suas tendências/preferências ao nível do gosto, para a construção da sua identidade, não só na construção plástica mas também na visualização de imagens.

Os inquéritos são compostos por duas partes, a primeira parte, escrita, de respostas curtas, a outra parte desenhada, para desenvolverem a sua auto-representação. A seguir apresentam-se as questões tal como foram apresentadas aos alunos, em caixa de texto, e os modos de análise por questão.

### **1 Suporte texto:**

Inquérito, com 4 questões relativas aos seus gostos pessoais e quanto à problemática da auto-representação do jovem:

- A identificação ou não com a sua auto-representação.
- A descrição verbal da mesma.
- A escolha de uma imagem do mundo publicitário.
- A escolha de um trabalho de expressão plástica de um artista plástico relativo à auto-representação.

### **2 Suporte desenho:**

Trabalho gráfico, sobre uma folha de formato A4, de 80g..

É pedido um desenho da sua auto-representação, pedindo que conjugue características físicas e psicológicas. O suporte deve ser trabalhado na totalidade, conjugando figura e fundo. Os materiais que podem utilizar são à escolha dos jovens bem como a utilização de cor. Materiais postos ao seu dispor: o lápis de grafite e de cor, carvão, pastéis secos, canetas de ponta fina e de feltro.

### **Aplicação e recolha dos inquéritos**

Estes instrumentos foram entregues aos jovens por mim, enquanto professora de Educação Visual, sendo o contacto directo entre investigadora e os jovens em análise privilegiado. Assim, para além das devidas autorizações às entidades responsáveis da escola, não foi necessário produzir qualquer outro instrumento de informação.

Os dados recolhidos são não métricos, assentando a sua validação na procura de um sentido e significado para os resultados da recolha, com base nos pressupostos defendidos por diversos autores já referenciados anteriormente relativamente a um

estudo do tipo qualitativo, tendo por base a descrição e interpretação das características dos dados recolhidos.

1.

Desenvolve um desenho, em formato A4, onde te dê a conhecer. Como te vês, em termos físicos, como também, em termos psicológicos, resumindo, desenha qualquer coisa que sintas que tem a ver com a tua maneira de ser.

Não se pretende que representes a tua cara, o teu retrato, mas uma auto-representação, isto é, o desenho do teu modo de ser, da tua identidade. O desenho pode ser figurativo ou abstracto.

Utiliza lápis ou canetas para colorir o desenho, utiliza o material e as cores que gostares mais.

Tenta construir a tua auto-representação, o mais completa possível, desenvolvendo figura e fundo no desenho, ocupando, o máximo que achares necessário, na área do papel.

Esta é a primeira questão apresentada no inquérito. Pretende-se com a análise deste desenho dar resposta às questões deste estudo: auferir as características e o seu desenvolvimento gráfico, compositivo e técnicas utilizadas nas imagens produzidas.

2

Agora com o desenho concluído, observa-o.

Identificas-te com o que representaste?

2.1

Por vezes, dizer algo através da linguagem visual é difícil, assim, tenta agora descrever-te fazendo a tua auto-representação numa ou duas frases.

Esta é a segunda questão, é de resposta escrita. Será uma ajuda à leitura que irei fazer das imagens que os jovens criam. Saber um pouco sobre o jovem inquirido. Identifica-se com o trabalho realizado? Ou na sua imaginação existe mais para além do que desenha. Os jovens destas idades buscam incessantemente o real (Lowenfeld, 1984; Jové, 1994). O desenho é suporte para dizer a “verdade”. Já são conhecedores de algumas regras da linguagem visual, e ficam frustrados quando querem desenhar a “verdade” e não conseguem, aqui apenas pretendo saber se o autor do trabalho considera que disse a verdade na sua auto-representação. Na questão 2.1 saber se transmite através da linguagem verbal escrita o mesmo que na linguagem visual. Analisar a extensão do escrito e saber qual auto-representação – a escrita ou a visual - é mais desenvolvida e se mantém a mesma informação.

3.

Observa as imagens. Com qual destas imagens te identificas mais?

Apenas se apresentam duas imagens para escolherem com qual se identificam. As imagens são do mundo publicitário e transmitem diferentes posturas; uma mais sofisticada a outra mais jovem e convencional.

Os anúncios são das imagens que os adolescentes prestam mais atenção, por isso, resolvi aqui incluir esse tipo de imagens. (anexo A)

#### 4.

Observa as imagens. Qual das imagens te cativa mais

Aqui apresento um conjunto de trabalhos artísticos de diferentes artistas plásticos, a saber: Bacon, João Jacinto, Aurélia de Sousa, Paula Rego e Cruzeiro Seixas. Pretende-se confrontá-los com imagens do mundo das artes e saber se gostam e porque gostam, os alunos têm que justificar a sua escolha.

Pretendo saber o que apreciam mais na imagem escolhida, saber quais as características visuais que mais valorizam. Se valorizam mais o realismo/ figurativismo ou a criatividade/ o imaginário /a fantasia.

Saber o que pensam e sentem perante uma obra plástica e não só saber como se desenham. Em síntese saber o seu gosto, o seu sentido estético. (anexo A)

#### **Análise dos Desenhos**

Relativamente ao desenho pretende-se analisar o desenvolvimento dos jovens ao nível da capacidade de expressão e o seu sentido estético. Irei também fazer uma análise das características gráficas, técnicas, compositivas e da organização espacial dos desenhos. Nesta análise tentarei ser o mais objectiva possível sabendo que a multiplicidade de variáveis torna esta tarefa subjectiva, mas válida (Deshaies,1997).

Estabeleci, assim, três categorias de avaliação para os desenhos desenvolvidos pelos alunos para encontrar traços dominantes, bem como características periféricas das auto-representações, dando desta forma, resposta aos objectivos a que me propus.

#### **Primeira Categoria**

**Grafismo** - Esta é uma categoria fundamental na análise de desenhos. Saber como é construída a mancha gráfica, como se desenvolve o traçado na superfície para compreender as características observadas.

Os parâmetros definidos para análise são quatro, a saber:

- A relação entre traçado expressivo e existência de figuras estereotipadas, este parâmetro é de análise prioritária em desenhos produzidos por jovens, onde figuras simples por vezes nos aparecem reproduzidas de forma padronizada tentando, o jovem, com esta atitude encontrar mecanismos de comunicação simples, fazendo o recurso a cópias pobres de representação. O processamento do conhecimento depende em grande parte, da idade, do que é observado e retido e da sua auto-confiança ao nível do desenho, os jovens são facilmente seduzidos pelo símbolo ou pela forma esquemática simplificada para a representação, assim, é fácil encontrar formas estereotipadas nestes desenhos, mesmo pedindo algo de tão íntimo como a representação de si. No entanto, este é um campo de análise de grande subjectividade pois muitas das figuras e formas poderão ser de origem híbrida, quero com isto dizer, que pode existir no mesmo desenho um misto de figuras e formas originais e o recurso a padrões estereotipados.
- O grau de elaboração do que é desenhado, se são figuras esquemáticas e de rápida elaboração ou mais cuidadas e elaboradas.
- É ainda analisado o grafismo relativamente ao tipo de traçado que constrói as figuras foi estabelecido a análise de formas redondas e formas mais angulares, por serem características de traçado elementar no desenho livre das crianças e dos jovens.
- Por último, nesta categoria analisa-se o grau de iconocidade, isto é, de elementos que correspondem ou possam corresponder à figura humana ou a uma forma reconhecível, estabelecendo a relação entre figurativo e abstracto, neste caso, os elementos que não têm formas reconhecíveis.

### **Tipos de grafismo - síntese**

Expressivo - Elementos estereotipados

Esquemático – Elaborado

Formas redondas – Formas angulares

Figurativo - Abstracto

## **Segunda Categoria**

**Composição** - Aqui analisa-se a forma como se relacionam os diferentes elementos no suporte que compõem o desenho de auto-representação.

Analisa-se três parâmetros:

- A articulação entre os diferentes elementos, torna a composição equilibrada ou desequilibrada em relação ao suporte e à configuração deste, este é o primeiro parâmetro desta categoria.
- É analisado a quantidade de formas na sua globalidade que torna a composição saturada ou não, neste parâmetro, a relação estabelece-se entre composição saturada com relativamente muito peso visual ou composição leve neste caso os elementos têm pouco peso visual.
- Por último, o parâmetro relativo à quantidade de elementos que fazem parte da composição e que se desenvolvem construindo uma complexidade de formas no plano ou ao contrário, tornam a composição elementar. Aqui temos, a relação entre composição elementar e complexa.

### **Tipos de composição - síntese**

Equilíbrio – Desequilíbrio

Leve - Saturada

Elementar – Complexa

## **Terceira Categoria**

**Organização espacial**, isto é, como se apresentam distribuídos os elementos do desenho no suporte. Foram estabelecidos dois parâmetros para a classificação dos desenhos de acordo com a sua orientação: vertical - horizontal e a organização dos elementos no suporte:

- É analisada unicamente a organização do desenho e não a orientação espacial do suporte, visto que em muitos casos os jovens colocam a folha na vertical, mas desenvolvem o desenho de forma horizontal ou vice versa.
- Relativamente à organização dos elementos, estes, por vezes, encontram-se concentrados valorizando o centro do suporte ou dispersos como no caso

onde descrevem diversas cenas da sua vida não acentuando nenhuma linha, vertical ou horizontal, de força.

### **Tipos de organização espacial - síntese**

Vertical - Horizontal

Central – Dispersa

São ainda analisados, dentro da análise dos desenhos, o suporte enquanto material, a utilização da cor e as técnicas utilizadas.

### **Utilização da cor**

Os desenhos são essencialmente policromos mas existem trabalhos em que o jovem desenvolveu uma só tonalidade apresentando-se os desenhos monocromos. Maioritariamente os desenhos são com três ou mais cores.

Alguns desenhos apresentam predominância de uma só tonalidade, isto é, são a uma só cor destacando-se o desenho a caneta preta ou com lápis a grafite ou a carvão.

Nesta categoria, a cor, encontrei três características maiores de análise:

A preto

Predominância de uma tonalidade

Mescla de cores

### **Os Suportes**

Os desenhos apresentam suportes de papel de 80 gramas cedido por mim ou papel cavalinho por opção do aluno. O tamanho dos trabalhos é sempre o tamanho A4 por uma questão de homogeneidade comparativa. Os alunos não podiam mudar de dimensão do desenho.

Relativamente à orientação da folha de papel A4, esta, poderia ser trabalhada sobre a vertical ou sobre a horizontal, não sendo dada qualquer indicação aos jovens.

### **Técnica Utilizada**

Os alunos tinham ao seu dispor diversos materiais para a produção do desenho, para análise comparativa dividi os desenhos em dois parâmetros a uma só técnica ou técnica mista. Dentro da técnica os mais utilizados são: a Grafite, a Caneta e o Lápis de cor.

### **Técnica Utilizada**

Lápis de cor

Grafite

Caneta

Carvão

Canetas de Filtro

Recorte

Técnica mista

### **Análise do texto e a sua comparação com o desenho**

Aqui procedo à análise da auto-representação escrita que os alunos redigiram nos inquéritos tendo em conta a sua comparação com a parte visual – o desenho - para auferir semelhanças ou não entre as suas auto-representações escrita e visual.

A análise e interpretação na área das Artes Visuais restringem-se neste caso a compreender processos de expressão para um maior conhecimento da realidade destes jovens, nesta escola, numa região, com condições muito específicas e tão isoladas.

A par da descrição do que se produz e como se produz neste campo e neste contexto, sem estabelecer juízos de valor, mas tentando uma abordagem aos factores que determinam os resultados obtidos.

Naturalmente a análise de imagens e textos produzidos por jovens terá um grande pendor de subjectividade (já referenciado na fundamentação), mesmo que se tenha em conta a importância da clarificação de critérios de análise e a explicitação da sua operacionalização (a documentação dos procedimentos específicos). A subjectividade é intrínseca à cultura e o meio é local de produção e valorização dessa subjectividade (Lessard-Hébert, 1994). A recolha de dados terá de reconhecer a subjectividade do

indivíduo e a objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade sobre o material que se produz.

### **Linguagem verbal na imagem - síntese**

Utilização de dois tipos de linguagem - linguagem verbal – linguagem visual

Utilização apenas da linguagem visual

### **Tamanho do texto do suporte escrito - síntese**

Curto (uma frase curta)

Médio (duas linhas de texto- frase longa)

Longo (mais do que uma frase, ocupando as três linhas disponíveis).

### **Relação texto e desenho - síntese**

Trabalha a mesma temática - Temáticas dispares

Mais elaborado o texto

Mais elaborado o desenho (qual das auto-representações tem mais informação)

### **Identificação com o desenho - síntese**

Sim

Não

Indefinido (sem resposta)

### **Relação entre Linguagem Verbal e Linguagem Visual**

Mesmo tema

Temas díspares

Acrescenta características psicológicas ao desenho

### **Relação entre Linguagem Verbal e Linguagem Visual**

Desenho e texto igualmente elaborados

Desenho mais elaborado

Texto mais elaborado

## **5 Etapas e categorias para a interpretação do material recolhido:**

Será primeiramente feita uma análise das composições visuais com o objectivo de saber quais as características expressivas ao nível do grafismo e composição dos jovens nesta faixa etária.

Em segundo lugar, uma análise do suporte escrito, os inquéritos.

Seguidamente, será feita a confrontação entre o suporte escrito, aquilo que os jovens descrevem ou optam no inquérito e as suas auto-representações através da expressão visual.

Para fazer a análise e interpretação das imagens (desenhos) recolhidas é necessário compreender que as imagens nunca são “janelas transparentes para o mundo” (Rose, 2002 p:6), melhor, interpretam o mundo, segundo os olhos da quem as produz. Cada desenho é antes de mais uma janela para o interior de cada jovem.

Como se vê e se interpreta, o que é visto e se reconstrói culturalmente está-se a ver mais além do que o olho fisiologicamente é capaz de ver.

A relação do ver e do saber é valorizada na sociedade ocidental. A visão é o centro da nossa sociedade, ver e ler uma imagem dá-nos uma informação mais rápida do que qualquer texto. Mas, ler uma imagem e compreender o seu significado ou significados é algo de grande complexidade e subjectividade.

Hoje em dia os jovens das nossas escolas perdem-se nos meandros da Internet, à qual têm acesso demasiado facilitado mas à qual tem pouca capacidade de escolher e seleccionar. As imagens afluem sem que o jovem adquira competências para as incluir como conhecimento útil.

De todos os meios de comunicação humana, a linguagem visual “é a única que não tem regime nem metodologia, nem um sistema de critérios explícitos para a sua expressão e compreensão” (Dondis, 2000) por isso a linguagem visual torna difícil não só a compreensão das mensagens visuais como afasta o indivíduo da liberdade de criar mensagens visuais.

Muitos destes jovens sentem-se constrangidos com o acto de desenhar, com a tomada de consciência da sua realidade do seu Eu.

E eu enquanto avaliadora dos seus desenhos estou consciente da subjectividade do facto.

## **6 Avaliação dos Desenhos**

“Le dessin n’est pas la forme, il est la manière de voir la forme” Degas  
( Alfredo Betâmio Almeida, 1967, p:110)

Fazer uma avaliação de algo tão subjectivo, como a análise destes desenhos requer alguma ponderação. Devido à alta subjectividade de cada um dos parâmetros relativos ao grafismo e à composição, considerou-se pertinente a análise feita através do cruzamento de várias análises, optando-se assim, pela concordância entre observadores.

Apresentação das grelhas de avaliação dos parâmetros relativos ao grafismo e à composição.

Da análise global feita pelos 4 avaliadores não houve concordância absoluta em todos os parâmetros de todos os desenhos analisados, pelo que só vão ser tomados em consideração, os desenhos que obtiveram 75% de concordância, margem de erro admitida neste tipo de avaliação.

Foram ainda analisados mais pormenorizadamente os resultados dos trabalhos dos alunos com 13, 14 e 15 anos dos três anos de escolaridade, 7º, 8º e 9º, para averiguar algum tipo de padrão entre os desenhos destas idades, visto que, são as idades registadas em maior número.

Os desenhos são analisados por 6 parâmetros, com três níveis 1, 2 e 3 em cada um deles.

### 1º Parâmetro. Grafismo expressivo – estereotipado

O facto de este parâmetro ser o que tinha um maior grau de subjectividade, fez com que fosse aquele que teve menor percentagem de concordância entre os avaliadores.

No entanto, 11 desenhos (13%) obtiveram concordância entre todos os avaliadores.

Dos 86 desenhos, 30 (35%) foram retirados da avaliação neste parâmetro pois não obtiveram a concordância entre, pelo menos, 3 avaliadores. Dos restantes 56 (65%); 13 desenhos (23%) são considerados expressivos, **24 desenhos (43%)** são intermédios podem ser encontrados elementos estereotipados e/ou expressivos mas insuficientes para serem considerados desenhos do nível 1 expressivos nem do nível 3 estereotipados e, por fim, 19 desenhos (34%) são considerados estereotipados

Idades	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Total
12	1	0	4	5
13	3	13	3	18
14	5	14	4	23
15	1	4	5	10
16	1	2	2	5
17	1	1	1	3
18	0	2	0	2
19	1	0	0	1
	<b>13</b> <b>23%</b>	<b>24</b> <b>43%</b>	<b>19</b> <b>34%</b>	<b>56</b> <b>100%</b>

## 2º Parâmetro. Grafismo, esquemático – elaborado

Neste parâmetro, apenas 14 desenhos (16%) foram retirados da avaliação pois não obtiveram a concordância entre, pelo menos, 3 avaliadores e, com uma concordância de 100% há 15 desenhos. Os restantes 72 desenhos (84%) distribuem-se da seguinte forma: a maioria, 45 desenhos (63%) são do nível 1, esquemáticos, 21 desenhos (29%) intermédios e apenas 6 desenhos 8% do nível 3.

<b>Idades</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Total</b>
12	5	1	1	7
13	13	3	3	19
14	10	8	2	20
15	7	3	0	10
16	5	2	0	7
17	2	3	0	5
18	3	0	0	3
19	0	1	0	1
	<b>45</b> <b>63%</b>	<b>21</b> <b>29%</b>	<b>6</b> <b>8%</b>	<b>72</b> <b>100%</b>

### 3º Parâmetro. Grafismo, formas redondas – formas angulares

Neste parâmetro há uma concordância de 100%, em 28 desenhos, 12 desenhos do 7º ano, 6 desenhos do 8º ano e 10 desenhos do 9º ano.

Tal como no parâmetro anterior, apenas 14 desenhos (16%) não obtiveram consenso entre avaliadores, dos restantes 72 (84%) na sua maioria, 50 desenhos (69%), são considerados intermédios, isto é, no seu grafismo não apresentam formas predominantemente redondas nem predominantemente angulares. Apenas 17 desenhos (24%) mostram predominância de formas redondas e 5 (7%) de formas angulares.

<b>Idades</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Total</b>
12	2	5	-	7
13	3	12	2	17
14	4	13	2	19
15	4	6	1	11
16	1	6	-	7
17	2	3	-	5
18	1	3	-	4
19	-	1	-	1
	<b>17</b> <b>24%</b>	<b>50</b> <b>69%</b>	<b>5</b> <b>7%</b>	<b>72</b> <b>100%</b>

#### 4º Parâmetro. Composição, equilíbrio – desequilíbrio

Dos 86 desenhos analisados, 22 (25%) obtiveram concordância na sua avaliação de todos os avaliadores (100%), 10 desenhos são do 7º ano, 5 desenhos são do 8º ano e 7 desenhos do 9º ano

Observam-se 20 desenhos (23%), sem concordância de 75% dos avaliadores.

Dos restantes desenhos 66 (77%) distribuem-se da seguinte forma: 28 desenhos (42%) são do nível 1, considerados equilibrados, **31 desenhos (47%)** são intermédios e em apenas 7 desenhos (11%) considerou-se que havia desequilíbrio na composição visual.

Idades	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Total
12	3	4	-	7
13	6	11	3	20
14	10	8	3	21
15	3	3	2	8
16	2	3	-	5
17	2	2	-	4
18	3	-	1	4
19	-	-	-	-
	<b>28</b> <b>42%</b>	<b>31</b> <b>47%</b>	<b>7</b> <b>11%</b>	<b>66</b> <b>100%</b>

### 5º Parâmetro. Composição, leve – saturada

Este parâmetro é o que reúne mais concordância entre os avaliadores há uma concordância de 100%, em 34 desenhos, dos quais 18 são do 7º ano, 8 desenhos do 8º ano e outros 8 desenhos do 9º ano.

Apenas 13 desenhos (15%) não obtiveram concordância de 75% da avaliação. Dos restantes desenhos, 73 (85%) , do nível 1, **são 35 desenhos (48%)**, considerados leves, com pouca quantidade de formas no seu todo, 26 desenhos(36%) são intermédios e 12 desenhos têm uma composição saturada.

Idades	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Total
12	2	3	2	7
13	9	8	2	19
14	10	6	4	20
15	6	3	3	12
16	3	2	1	6
17	3	1	-	4
18	1	2	-	3
19	-	1	-	1
	<b>35</b> <b>48%</b>	<b>26</b> <b>36%</b>	<b>12</b> <b>16%</b>	<b>73</b> <b>100%</b>

## 6º Parâmetro. Composição, elementar – complexa

No último parâmetro relativo à composição, resultaram da avaliação, 29 desenhos com 100% de concordância. Que se distribuem da seguinte forma: 17 desenhos do 7º ano, 5 desenhos do 8º ano e 7 desenhos do 9º ano.

Apenas 16 desenhos (19%) não obtiveram a concordância entre, pelo menos, 3 avaliadores, dos restantes, 70 desenhos (81%) obtiveram concordância de 75% dos avaliadores. Os desenhos são na sua maioria, **50 (71%), do nível 1**, considerados elementares, 16 desenhos (23%) são intermédios e apenas 4 desenhos (6%) são considerados, ao nível da composição, complexos.

Idades	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Total
12	4	4	-	8
13	13	4	2	19
14	11	4	1	16
15	8	2	1	11
16	6	1	-	7
17	5	-	-	5
18	3	-	-	3
19	-	1	-	1
	<b>50</b> <b>71%</b>	<b>16</b> <b>23%</b>	<b>4</b> <b>6%</b>	<b>70</b> <b>100%</b>

## **Apresentação da avaliação dos parâmetros relativos à organização espacial, cor e técnica**

Nestes parâmetros, a avaliação é efectuada apenas por um avaliador, visto terem um carácter mais objectivo. Esta análise é efectuada por ano lectivo.

### **Organização espacial, central-dispersa**

No 7º ano,

Da totalidade dos desenhos, 17 têm uma organização centralizada e 21 dispersa apenas 2 desenhos são intermédios.

No 8º ano

Repartem-se de igual modo entre centrais (10) e dispersos (10) e apenas 4 são intermédios.

No 9º ano

Na sua maioria os desenhos revelam uma dispersão dos seus elementos gráficos são 11 desenhos (50%) e 9 desenhos são desenhos onde apenas o centro da folha A4 é preenchida.

<b>Idades</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Total</b>
12	3	1	5	9
13	12	1	10	23
14	8	2	13	23
15	5	1	7	13
16	2	2	4	8
17	3	1	1	5
18	3	-	1	4
19	-	-	1	1
	<b>36</b>	<b>8</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

### Os Suportes, vertical-horizontal

7º ano

São predominantemente horizontais 27 e apenas 13 desenhos são na vertical.

8º ano

Os desenhos são predominantemente verticais, 16 e apenas 8 na horizontal.

9º ano

Os desenhos são predominantemente verticais, 18 e apenas 4 desenvolvem-se na horizontal.

<b>Idades</b>	<b>Vertical</b>	<b>Horizontal</b>	<b>Total</b>
12	2	7	9
13	11	12	23
14	15	8	23
15	6	7	13
16	4	4	8
17	4	1	5
18	4	-	4
19	1	-	1
	<b>47</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>

### Utilização da cor

No 7º ano, há claramente a predominância dos desenhos policromos, no total, 36 desenhos e apenas 4 desenhos são monocromos dos quais desenhos utilizam apenas a grafite.

No 8º ano, ao contrário dos alunos do 7º ano, privilegiam a utilização da grafite como meio exclusivo de expressão, ao todo existem 14 desenhos monocromos dos quais 11 desenhos são apenas com grafite. Os desenhos com recurso a diversas cores são, na sua totalidade, 10.

No 9º ano volta a haver alguma tendência para desenhos policromos, 12 desenhos, 7 desenhos são a preto/branco os outros desenhos utilizam uma só cor, normalmente a caneta.

<b>Idades</b>	<b>Policromos</b>	<b>Monocromos</b>	<b>Total</b>
12	9	-	9
13	15	8	23
14	13	10	23
15	7	6	13
16	5	3	8
17	5	-	5
18	2	2	4
19	1	-	1
	<b>57</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

## **Parâmetro**

### **Técnica Utilizada**

Observa-se a utilização recorrente dos materiais mais familiares dos alunos, utilizados nas disciplinas da área das expressões, da totalidade dos 86 desenhos, 51 alunos recorrem à grafite como único material expressivo ou associado a outra técnica. A técnica mista (recurso a duas ou mais técnicas associadas) observa-se nos 3 anos de escolaridade com maior incidência no 7º ano com 13 alunos utilizando duas técnicas.

Técnicas utilizadas nos desenhos do 7ºano;

Há predominantemente o recurso ao lápis de cor, mais de 50% dos alunos utiliza esta técnica que aparece isoladamente (16 desenhos) ou associada a outro material (11 desenhos). Observa-se o recurso a diversas técnicas para além das já citadas, nomeadamente, canetas de filtro (em 7 desenhos), canetas tipo bic (em 6 desenhos, um dos quais associado a outra técnica), pastel seco, pastel de óleo (em 5 desenhos) e lápis de cera (num desenho associada a caneta de filtro). A técnica mista é utilizada por 13 alunos. Nenhum aluno utiliza a grafite isoladamente.

Técnicas utilizadas nos desenhos do 8ºano;

Observa-se uma predominância da grafite, utilizada em 14 desenhos dos quais apenas dois são com recurso a outro material.

Caneta 2

Canetas de filtro-1

Lápis de cor - 9

Técnica mista - 3

Técnicas utilizadas nos desenhos do 9ºano;

Há uma predominância da grafite, no total 10 desenhos, 3 dos quais utilizam técnica mista

A caneta é utilizada em 2 desenhos, 6 desenhos com lápis de cor, 3 dos quais associados a outra técnica, por fim a técnica mista num total de 4 desenhos. Apenas uma aluna ( com 19 anos) utilizou colagem associada a outra técnica.

### **Análise da Relação entre o desenho e o pequeno texto para descrever a auto-representação**

Relativamente à parte escrita faz-se uma análise da auto-representação escrita que os alunos escreveram nos inquéritos tendo em conta a sua comparação com a parte visual – o desenho - para auferir semelhanças ou não entre a sua auto-representação escrita e visual.

#### **Na imagem**

8ºano

Utilização de linguagem mista-7

Utilização apenas da linguagem visual-17

#### **No texto**

Curto

Médio

Longo

#### **Relação texto e desenho**

8º ano

Trabalha a mesma temática –12

Temáticas díspares-9

Três não fazem uma descrição escrita

Mais elaborado o texto - 1

Mais elaborado o desenho (qual das auto-representações tem mais informação)- 13

Desenvolve um texto considerado tão elaborado quanto o desenho – 10

<b>Idades</b>	<b>Texto curto</b>	<b>Texto médio</b>	<b>Texto longo</b>	<b>Total</b>
12	2	7	-	9
13	4	12	6	23
14	8	6	8	23
15	2	5	3	13
16				8
17				5
18				4
19				1
				<b>100%</b>

Qual a imagem de auto-representação que os jovens escolhem quando confrontados com auto-representações de artistas.

Há claramente uma preferência para a imagem de João Jacinto (14), um auto-retrato a carvão que segundo as respostas foi preferido devido ao seu maior realismo e ser mais expressiva e em menor grau à técnica utilizada.

Relativamente às outras imagens, a imagem de Paula Rego foi escolhida por 8 jovens, apenas 2 escolhem o auto-retrato de Aurélia de Sousa e 1. Um aluno escolheu duas imagens, a B e a C de João Jacinto e de Paula Rego

**CAPITULO 3**  
**ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO**  
**DOS DADOS RECOLHIDOS**

Nenhum retrato consegue ser uma réplica do original; é uma representação que expressa a relação entre o original e a representação artística. (Gombrich, 1977, p.90)

Numa primeira análise dos desenhos de todos os alunos, sobressai a grande necessidade dos jovens em comunicarem, e tornarem a sua mensagem explícita, eles demonstram que querem desenhar quem são para se darem a conhecer.

Segundo Lowenfeld, os jovens com 14 anos começam a ter uma maturidade que lhes permite terem uma consciência do seu interesse ou desinteresse pelas artes e nomeadamente pela expressão plástica.

Como resultado da análise dos inquéritos e com base nos objectivos aos quais se pretendia dar resposta:

- Compreender qual o conceito de auto-representação e auto-retrato para estes jovens. Para eles a auto-representação é normalmente associada ao auto-retrato. Focam os dados pessoais e à qual os jovens destas idades dão mais importância: a sua compleição física, os seus passatempos.
- Analisar as características e dicotomias entre discurso verbal e expressão plástica na construção de uma auto-representação. Da comparação do escrito com o desenhado. Os jovens, apesar de ser recorrente dizerem que não sabem desenhar, dão mais importância ao desenho os quais são mais desenvolvidos do que a auto-representação textual. Normalmente quando acrescentam algo, referem-se às suas características psicológicas
- Auferir das características gráficas, técnicas e compositivas das imagens produzidas por adolescentes do 3º ciclo de escolaridade, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos, quando confrontados com a representação do seu EU.

Pode ser dito que o auto-retrato é uma oportunidade única para o adolescente explorar ideias sobre si mesmo e as suas mudanças em relação ao que o rodeia. (Smith-Cripps, 2007, p:36).

Há mais desenhos expressivos na faixa etária dos 13/14 com 8 desenhos do que na faixa dos 15 anos, onde há apenas 1 desenho. Curiosamente é na faixa dos 15 anos que há mais desenhos estereotipados (5). Uma das razões que explica este facto é o

excesso de auto-crítica que os jovens começam a ter depois dos 14 anos, perante o que produzem ao nível do desenho. Pela leitura de Lowenfeld e Matthews compreendemos que os jovens aumentam a sua auto-crítica por volta dos 14 anos, a insatisfação face ao desenhos que produzem aumenta, o desejo de uma busca pelo realismo.

São raros os desenhos que apresentam uma composição desequilibrada, apenas em 7 desenhos (11%). Têm maioritariamente um grafismo esquemático 45 desenhos (63%), os desenhos com grafismo mais elaborado encontram-se na faixa etária dos 13/14 anos com 5 desenhos. Não se registando nenhum desenho com grafismo elaborado nas idades compreendidas entre os 15 e 19 anos.

Creio que os jovens do 7º ano estavam mais motivados para o trabalho. Os mais velhos, como não acreditam no seu desenho, tentam utilizar formas mais simples e esquemáticas para comunicar.

São composições leves num total de 48% (35 desenhos) e elementares num total de 71% (50 desenhos).

Um dos elementos mais preponderante nos desenhos recolhidos é a utilização de paisagens familiares (por exemplo: o estádio ou relvado de futebol) e objectos pessoais (por exemplo pulseiras ou uma t-shirt específica). Outros elementos com que os jovens se identificam, que são elementos fundamentais para o seu bem-estar e principalmente para a sua identificação como o telemóvel ou o computador. Relativamente a símbolos, estes são elementos relativamente pouco utilizados, apesar de serem elementos bem conhecidos, que lhes são dados a ver através dos meios de comunicação visual como a televisão e a Internet. A pouca utilização que fazem dos símbolos, acontece talvez, pelo isolamento em que vive a maior parte destes jovens.

Curiosamente são os jovens mais novos (7º ano) que predominantemente tentam representar situações, lugares ou actividades com que se identificam. Para estes jovens o seu corpo não é o único lugar de si mesmo, a sua auto-representação comporta o mundo à sua volta. E por isso, escolhem muitas vezes o suporte horizontal para a auto-representação, ao contrário dos seus colegas do 8º e 9º ano.

Um dos elementos essenciais na produção destes desenhos, é a capacidade de criatividade de cada jovem.

Segundo Lowenfeld “ a capacidade criativa significa flexibilidade de pensamento ou fluidez de ideias ou pode também ser a aptidão de conceber novas ideias ou de ver novas relações entre as coisas(...)” (p: 65)

Factores implícitos no processo criativo: factores ambientais, materiais, sociais, factores intrínsecos à criança: psicológico, grupo de amigos...

O desenvolvimento estético pode verificar-se na organização harmoniosa, traçado, textura ou cor assim, de acordo com o verificado nos desenhos considera-se que o desenvolvimento estético destes jovens sofre alterações, ainda que ligeiras, de ano para ano.

Segundo Dondis,(2000, P 206) A composição sofre a influência da diversidade das forças implícitas nos factores psicofisiológicos da percepção humana. Neste caso observamos a influencia destes factores quando os jovens representam o que lhes é mais querido.

### **Utilização da cor**

A percepção da cor é a parte mais emotiva do processo visual p.69. Tem grande força de atrair o observador. E pode empregar-se para expressar e reforçar a mensagem (informação) visual.

Cada indivíduo tem preferências cromáticas pessoais e subjectivas.

### **Análise dos desenhos do 7º ano**

Apesar de poderem explorar a representação abstracta, nenhum jovem escolheu essa via, e em apenas três desenhos não identificamos claramente a figura humana como lugar por excelência da auto-representação.

Os desenhos esquemáticos e elementares são predominantes mostrando bem que os jovens querem de forma simples e rápida fazer a sua auto-representação. Os alunos tinham 90 minutos para responder a todo o inquérito, a parte escrita e a parte do desenho, que manifestamente era pouco tempo para um trabalho complexo onde tinham que desenvolver figura e fundo, assim, eles tentam mostrar quem são, sem com isso deturpar a verdade sobre si, de facto, a maior parte dos jovens identifica-se com o seu próprio desenho (num total de 37). Um aluno (7º1) ao identificar-se com o desenho escreve “sim, porque tentei fazer uma auto-representação simples, já que é assim que me identifico” ou outro (7º7) que apenas diz “ sim, sou eu” estas afirmações simples e

convictas levam-me a afirmar que de facto eles se revêm no trabalho feito. Apenas três alunos não se identificam com a representação desenvolvida (7º6, 7º10 e 7º 32), e apenas o primeiro justifica com o facto de não saber desenhar os outros consideram que o desenho está feio e não representa aquilo que realmente são.

São desenhos pouco complexos onde todos os elementos fundamentais do desenho estão lá. A figura humana, que é lugar de eleição para se representarem privilegiando o auto-retrato. Para além da figura que é a sua imagem, desenham elementos de contexto de uma ou várias acções e fazem a utilização das cores para enriquecer o trabalho, na maior parte dos desenhos em 35 desenhos. Quer a construção das formas, quer a sua pintura nota-se uma clara “pressa” de tudo lá colocar sem ter tempo para uma boa finalização. Posso afirmar que tendo a noção clara de que não tinham muito tempo para o trabalho, são alunos habituados a terem várias aulas para desenvolver um trabalho, queriam ter um trabalho finalizado, e bem finalizado, com cor e com diversos elementos, com que se identificam.

Alguns trabalhos nota-se uma aposta na figura “principal” que ocupa a folha A4 na sua totalidade, estes são trabalhos bem conseguidos, centrados e equilibrados onde predomina a mancha cromática bem aplicada e uma transfiguração da própria figura humana, como são bons exemplos os trabalhos, 7º1, 7º7, 7º17, 7º35, 7º39 e 7º40.

Outros desenhos onde a figura humana é elemento central mas não único é quando os jovens representam-se em diversas actividades, aquelas com que mais se identificam, noutro caso, é quando representam “universos queridos” como a família ou o letreiro de um café específico. Estes são desenhos com muitos elementos, por vezes com recurso a símbolos, como o 7º13, no entanto, estes jovens fazem pouco recurso a essa forma “fácil” de comunicar, raros são os desenhos onde se encontram símbolos destes o mais comum é o coração (único símbolo encontrado mais do que uma vez).

Nestes desenhos os jovens retractam-se fazendo diversas actividades, como é o caso dos desenhos 7º3 e 7º28 onde podemos identificar o jovem a jogar basquetebol e ténis enquanto que no outro desenho o jovem joga no seu computador e num campo de futebol. Outros retractam-se no centro da representação com os diversos elementos à sua volta, como é o caso dos desenhos 7º4, 7º12 e 7º13.

Apenas em três trabalhos não se identifica a presença da figura humana. No entanto, podem-se identificar sempre formas reconhecíveis 7º16, 7º23 e 7º26, todos os trabalhos são representados elementos relacionados com um desporto ou “hobbie”, no

7º16 aparece um campo de futebol visto de cima, no 7º23 é representada uma mota e no 7º26 que diz respeito a um aluno integrado na Educação Especial é representada uma cana de pesca, acrescento que esta actividade vem representada em diversos desenhos, permitindo concluir que é uma actividade muito querida destes jovens.

Para estes jovens, nota-se que o importante era de facto fazerem auto-representação, dizerem quem são, e não uma preocupação estética de finalização dos desenhos. E para dizerem quem são têm não só que se retractarem, mas representarem actividades (como o campo de futebol ou um rali) e elementos (como o telemóvel) centrais da sua vida.

Em metade dos desenhos foram identificados elementos estereotipados (17 desenhos do nível 2 e 3) e 5 desenhos são claramente expressivos, estes valores estão uniformemente distribuídos pelas idades dos jovens a frequentarem o 7º ano de escolaridade, e são os valores mais altos comparativamente com os jovens dos diferentes anos lectivos. Posso afirmar que não existe uma utilização maior de elementos estereotipados por parte dos mais novos pois a sua utilização é feita quer por alunos com 12 anos como por alunos com 17 anos no entanto o recurso a estes elementos poderá ser maior no 1º ano do 3º ciclo, devido ao facto de estes jovens terem menores conhecimentos ao nível do desenho e por outro lado valorizarem estes elementos pois são reconhecidos por todos. A exploração de novas possibilidades representativas requer uma auto-confiança no seu trabalho, que estes jovens ainda precisão de conquistar.

Relativamente à orientação dos desenhos a maioria dos jovens escolheu colocar a folha na horizontal (28) e apenas 12 escolheram a vertical, creio que esta orientação foi preferida para possibilitar uma melhor organização de diferentes elementos no espaço da folha A4 (diferentes situações) ou para a representação de uma paisagem, onde o jovem se representa num ambiente que gosta. Dos 12 trabalhos na vertical 10 mostram a representação exclusiva do jovem, um auto-retrato, onde é representado o rosto ou o corpo por inteiro e apenas dois desenhos mostram outros elementos, esta disposição é preferida pelos alunos do 8º e 9º anos de escolaridade.

Dos desenhos do 7º ano 10 obtiveram a concordância entre todos os avaliadores. **Análise do desenho 7º 12**, é um desenho que se desenvolve na horizontal onde o jovem escreve “este é o meu mundo” intitulando o seu desenho. Podemos identificar uma guitarra, um computador sobre uma secretária e um conjunto de rostos identificados por

“família”, em formato maior, como se fosse um primeiro plano, temos o auto-retrato do jovem, as formas são esquemáticas e a composição é elementar e leve pois as formas são lineares, desenhadas apenas a grafite é ainda considerada uma composição desequilibrada ocupando apenas uma parte do suporte. O jovem identifica-se com a sua auto-representação, no texto escrito ocupa a totalidade das linhas sendo dos poucos trabalhos onde a auto-representação é mais desenvolvida no texto do que no desenho, no entanto a temática é a mesma nas duas representações.



77



740

### **Análise dos desenhos do 9º ano**

Estes foram os alunos que mostraram maior relutância em colaborar: a maioria dos alunos já não frequentava a disciplina e considerava que não tinha qualificações para

desenhar. Também se queixavam de não saber o que desenhar. Foi o único grupo em tal sucedeu

Figura humana pouco elaborada, muito esquemática na sua maioria

Utilização mais livre de alguns meios técnicos – recurso ao lápis de cor e pasteis sem a grafite para o contorno. Não utilizam o recurso ao esboço prévio.

Ainda relativamente às técnicas mostram-se mais à vontade na utilização dos materiais disponibilizados.

A maior diferenciação relativamente aos alunos do 7º e 8º é relativamente às dúvidas sobre o que representar e como representar. Estes, estão mais conscientes do que são capazes e do que não são capazes de fazer. São muito auto-críticos relativamente ao seu trabalho mas também em relação a si mesmos quando se descrevem. Alguns tentam contornar o problema de se terem que representar ao utilizarem símbolos e situação com que se identificam.

Os jovens com 15 anos - 4 no 7º ano, 2 no 8º e 7 no 9º ano - apresentam maior número de trabalhos considerados estereotipados do que os seus colegas mais novos – 13 e 14 anos. De facto, estes jovens sentem um grande constrangimento com o desenho, a maior parte destes jovens está no 9º ano.

É no 9º ano que encontramos mais desenhos expressivos, cinco num total de treze desenhos expressivos. Curiosamente é no 9º ano que há mais alunos que não se identificam com a sua auto-representação seis num total de dez alunos que dizem não identificar-se com o que desenham.

### **Análise do desenho 9º1**

A aluna tem 14 anos utiliza lápis de cor, de cor verde e caneta azul, é um desenho expressivo com formas angulares, relativamente à composição é leve mas complexa, de onde se destaca a forma de coração sobre a imagem e dois elementos alusivos ao trabalho de um médico, um estetoscópio e uma seringa. A aluna identifica-se com o desenho onde utiliza apenas a linguagem visual e escreve um texto longo em forma de poesia sobre si, ocupa a totalidade das linhas, para abordar a mesma temática do desenho.



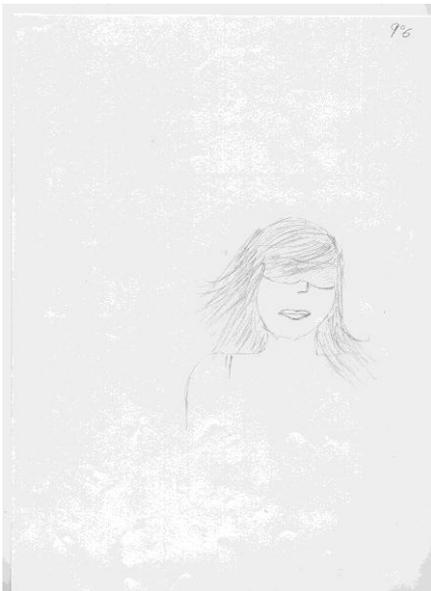
### **Análise do desenho 9º2**

O jovem, com 14 anos utiliza algumas formas estereotipadas e esquemáticas, a composição é elementar e está desequilibrada, uma figura forte num dos lados do trabalho é esta figura também que provoca um pouco de saturação à composição. O jovem não se identifica com o trabalho.

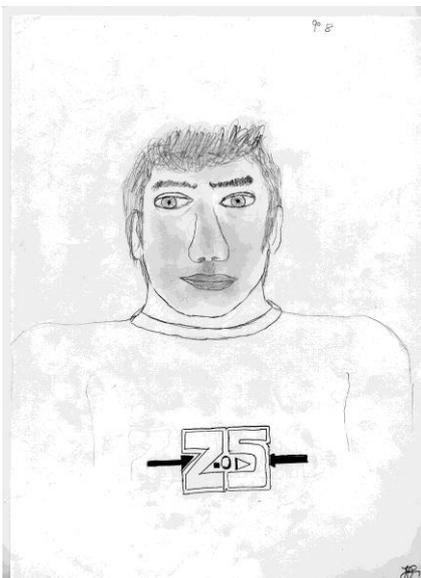


### **Análise do desenho 9º5**

De uma jovem com 14 anos, este é considerado expressivo e leve, um dos poucos desenhos do 9º ano que utiliza a cor, através de pastel seco. A jovem não se identifica com o desenho. No texto aborda a mesma temática do desenho.



**Análise do desenho 9º6** de uma jovem também de 14 anos. É um desenho apenas a grafite, muito leve, provavelmente desenhado com uma grafite dura, tem algumas características estereotipadas e é esquemático. Relativamente à composição é leve e elementar e pouco equilibrado. A jovem não se identifica com o desenho, quanto à sua descrição verbal é curta utilizando a mesma temática do desenho.



### **Análise do desenho 9º8**

De um jovem com 14 anos desenha unicamente a grafite com diversas tonalidades. Retrata-se mas não se identifica com o desenho. No texto aborda a mesma temática do desenho. O retrato onde o olhar é o ponto central e mais forte do desenho atrai o observador com grande intensidade.

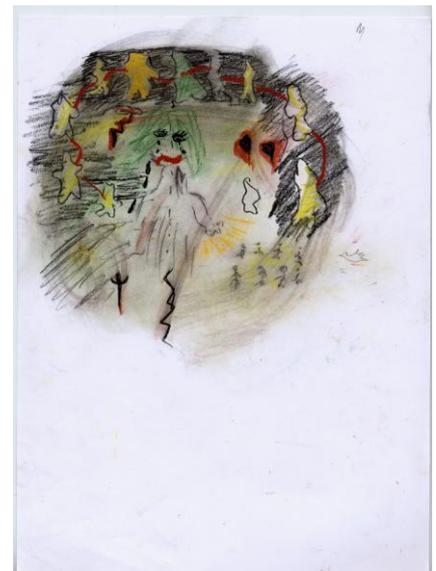
### **Análise do desenho 9º11**

É um desenho muito intenso. A figura “chora” e à sua volta existe um conjunto de figuras pouco definidas a envolver a figura principal definindo o espaço de desenho. Uma pequena provável pomba é o único elemento fora do espaço desenhado a pastel definido pelas pequenas figuras. Há um sentimento de tristeza em todo o desenho.



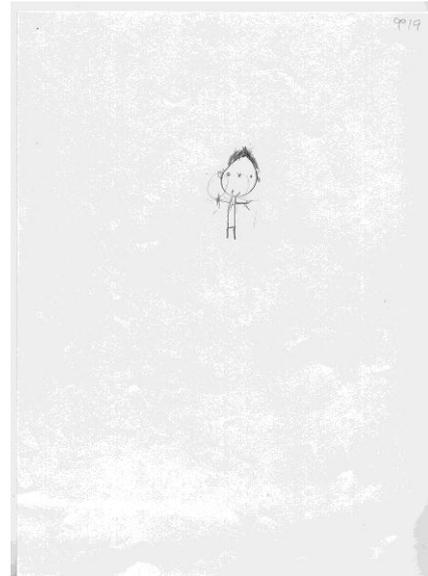
### **Análise do desenho 9º12**

Um desenho de grande imaturidade bem distinto dos restantes desenhos aqui analisados. O/a jovem utiliza apenas metade da folha A4, a metade inferior para representar a caneta azul uma praia onde se encontram duas figuras e um cinema. As figuras são lineares estereotipadas.



### **Análise do desenho 9º19**

Desenho de grande intensidade de um jovem, o Nuno, integrado nas NEE (Necessidades Educativas Especiais) com currículo alternativo. A disciplina de Educação Visual era das poucas disciplinas do currículo nacional que o aluno frequentava. O Nuno pouco comunica, não consegue verbalizar sentimentos ou ideias próprias, por isso foi difícil pedir-lhe uma auto-representação, um desenho dele, sem auxílio a recursos como a fotografia ou a ajuda de alguém. O Nuno esteve uma hora para produzir este pequeno desenho a grafite, esquemático que ainda se assemelha à representação da figura humana das crianças que ensaiam o tema pela primeira vez. Tem uma composição desequilibrada, leve e elementar. O jovem identifica-se com o desenho mas não se descreve verbalmente pelas razões já aqui expostas.



## CONCLUSÃO

Para findar esta investigação posso afirmar que para estes jovens, este foi uma oportunidade para dizerem quem são, sem que houvesse tempo para uma preocupação estética de finalização dos desenhos. Como refere Smith-Cripps (2007, p: 22) “a representação gráfica de si transmite informação psicológica e releva emoções e aspectos cognitivos do indivíduo”. Os desenhos que resultaram do inquérito aos 86 jovens são o espelho disso mesmo.

O desenho de auto-retrato e auto-representação surge com um significado não-linguístico transmitindo informação sobre si mesmo, a representação de si e uma experiência subjectiva assente na teoria da construção da sua identidade na adolescência. Assim, a subjectividade é uma característica presente encarada como uma riqueza em todas as etapas de análise e interpretação dos desenhos.

Os jovens das diferentes turmas e de diferentes idades pouco diferem no modo como se representam, no entanto, destaco aqui, os aspectos relevantes em relação à análise feita. Os jovens com 15 anos são mais auto-críticos e têm mais medo de se representar isto porque representam-se mais recorrendo a forma estereotipadas. São também estes que recorrem menos a diferentes materiais de exploração plástica cingindo-se à grafite pois é o meio riscador que melhor dominam, é assim, escolhido pela maioria dos jovens desta idade.

São os mais velhos, os alunos do 8º e 9º anos de escolaridade que escolhem o suporte na vertical para fazerem a auto-representação pois os de 7º ano preferem-no na horizontal. Os jovens do 7º ano desenharam-se mas creio terem uma noção diferente do que é uma auto-representação, pois mais do que se desenharem, eles querem desenhar o seu mundo. Desenharam paisagens, conjuntos de cenas, quase com se de uma banda desenhada se tratasse, alguns fazem legendas para acentuar as ideias transmitidas pelo que desenharam. Mas na sua grande maioria fazem um desenho mais elaborado do que aquilo que escrevem.

Todo o processo de representação e a capacidade artística são influenciados pelo processo, pelo momento e pelo material utilizado. Os resultados aqui apresentados são o espelho disso mesmo.

## **Bibliografia**

Amaral, J.P., Oliveira C.C. e Sarmento T. (org) *Pedagogia em campus: contributos*, Braga: Universidade do Minho

Belver, M.H. e Mendez, M.S. (2000) *Educación artística e arte infantil*. Madrid Editorial Fundamentos

Braconnier, A. e Marcelli, D. (2000), *As mil faces da adolescência*, Lisboa: Climepsi Editores

Botelho, C.V. (1999) *A Dimensão Visual da cultura e a construção da identidade: Análise de auto-retratos de adolescentes*, (dissertação de mestrado), Lisboa: Universidade Católica Portuguesa

Cabanas, J. M. Q. (1993) *Pedagogía Estética*, Madrid: Dykinson

Chaby, L (2002) *A adolescente e o seu corpo*, Lisboa : Instituto Piaget

Cordeiro, M. (1997) *Dos 10 aos 15 Adolescentes e Adolescência*, 1ºvolume, Lisboa : Quatro Margens Editora

\_\_\_\_\_. (1997) *Dos 10 aos 15 Adolescentes e Adolescência*, 2ºvolume, Lisboa : Quatro Margens Editora

Dondis, D. A. (2000) *La sintaxis de la imagen*, 1ª edição na língua original 1973, Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA

Eco, Umberto (1983) *Leitura do texto literário – Lector in fabula*, Lisboa: Editorial Presença

Gil, J., (2005) “A arte do retrato” in Relógio d’água editores, Sem título, escritos sobre arte, Lisboa, Relógio d’água

\_\_\_\_\_ (1997) “ Sobre o interior do corpo” in Relógio d’água editores Metamorfoses do Corpo. Lisboa: Relógio d’água p.145- 213

Gardner, H (1993) *Arte, mente y cerebro; una aproximación cognitiva a la creatividad*, Barcelona: Ediciones Paidós

Grover, J.(1988) *The Philosophy and Psicology of Personal Identity*, Londres: Penguin Books

Gombrich (1977) *Art and Ilusion*, : Princeton University Press

Gonçalves, M. M.(1995) *Auto-conhecimento e acesso introspectivo*. Braga: Universidade do Minho

- Karpati, A. e Kovaks, Z. (1997) Teenager art: Creating the self, *International journal art design*, p. 295-302
- Joly, M. (1994) *Introdução à análise da imagem*, Lisboa: Edições 70
- Jové, Juan José (1994) *El desarrollo de la expresión gráfica*, cuadernos de educación, Barcelona: horsori editorial
- Lowenfeld, V. E Brittain, W. L. (1984) *Desarrollo de la capacidad creadora*, 1ª edição na língua original 1947, Editorial Kapelusz: Buenos Aires
- Mattews, J. (2002) *El arte de la infancia y la adolescencia*, Barcelona: Paidós
- Monteiro, Isabel Cotinelli Telmo (1991) *A representação do espaço tridimensional nos desenhos de casas feitos por crianças e jovens dos 8 aos 18 anos de idade*, 2 vol, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa
- Mourão, P. (2003) *Autobiografia, autorepresentação* (actas) colóquio, 8, Lisboa: ??
- Neuenschwander, M. (2002) *Desenvolvimento e Identidade na Adolescência*, Coimbra: Editora Almedina:
- Offer, D et all (1981) *The Adolescent: A psychological Self-Portrait*, New York : Basic Books
- Rose, Gillian (2002) *Visual methodologies*, London: Sage Publications Ltd
- Saló, E. B. (1993) *Formación estética del adolescente*, (tese de doutoramento), Madrid, Universidade Complutense
- Santos, A.S. (1992) *A expressão visual na pré-adolescência e na adolescência, Desenvolvimento e Expressão Visual*, Maia: Cadernos APECV
- Sprinthall, N A. e Collins, W. A.(2003) *Psicologia do Adolescente*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Telmo, Isabel Cotinelli (1986) *A criança e a representação do espaço: um estudo do desenvolvimento da representação da terceira dimensão nos desenhos de casas feitos por crianças dos 7 aos 12 anos*, Lisboa: Livros Horizonte
- VV. AA. (1992) *Ensino Artístico*, Porto: Editorial ASA

## **Bibliografia da metodologia**

Almeida, Leandro S., Freire, Teresa (2000) *Metodologia da Investigação em psicologia e educação*, Braga: Psiquilíbrios

Conhen e Manion (1990) *Métodos de investigación educativa*, Madrid: Editorial La Muralla

Ketele, J e Roegiers X. (1999) *Metodologia de recolha de dados*, Lisboa: Instituto Piaget

Lessard-Hébert, M. et al (2005) *Investigação qualitativa : Fundamentos e práticas*, Lisboa: Instituto Piaget

## **Fontes Digitais**

Oliveira, E. S. (2003) *Educação Visual em Portugal anos '40 – 2001*, suporte digital CD-ROM

Bornholt, L. J.- *Understanding the Social Basis of Adolescent Body Image*.

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/17/99/8b.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/99/8b.pdf)

Acedido em 2009-04-30

Crips-Smith, Anna – *Self-Portrait Drawing Explorations in Identity: Selected Case Studies of Adolescent Artists*

<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=35&sid=5&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=110495&vname=PQD&RQT=309&did=1425289991&scaling=FULL&ts=1241535679&vtype=PQD&rqt=309&TS=1241536081&clientId=110495>

Acedido em 2009-05-05

# **ANEXOS**

## **ANEXO A**

**Este trabalho será parte integrante de uma investigação intitulada “ Imagens de Auto-Representação de Jovens”.**

É pedido que respondas a um inquérito e desenvolvas um trabalho no campo da Linguagem Visual, um desenho.

Todo o trabalho é individual e anónimo, por isso não indiques o teu nome.

Para que o estudo seja credível, tenta ser sincero nas tuas respostas. O resultado do teu trabalho fará parte da investigação acima referida, não sendo utilizado para qualquer outro fim.

---

**Identificação:**

Assinala com uma cruz

Sexo: F  M  Idade \_\_\_\_\_ Turma e ano lectivo \_\_\_\_\_

Residência: Sendim  Aldeia  qual? \_\_\_\_\_

**1.**

Desenvolve um desenho, em formato A4, onde te dêes a conhecer. Como te vês, em termos físicos, como também, em termos psicológicos, resumindo, desenha qualquer coisa que sintas que tem a ver com a tua maneira de ser.

Não se pretende que representes a tua cara, o teu retrato, mas uma auto-representação, isto é, o desenho do teu modo de ser, da tua identidade. O desenho pode ser figurativo ou abstracto.

Utiliza lápis ou canetas para colorir o desenho, utiliza o material e as cores que gostares mais.

Tenta construir a tua auto-representação, o mais completa possível, desenvolvendo figura e fundo no desenho, ocupando, o máximo que aches necessário, na área do papel.

**2.**

Agora com o desenho concluído, observa-o.

Identificas-te com o que representaste?

Sim   
Não

Porquê \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Por vezes, dizer algo através da linguagem visual é difícil, assim, tenta agora descrever-te fazendo a tua auto-representação numa ou duas frases.

---

---

---

**3.**

Observa as imagens. Com qual destas imagens te identificas mais?

---



1



2

4.

Observa as imagens. São obras de artistas, onde os autores/artistas se auto-representam.

Qual das imagens te cativa mais? . . . . . A  B  C  D  E

Assinala com uma cruz a justificação para a tua escolha.

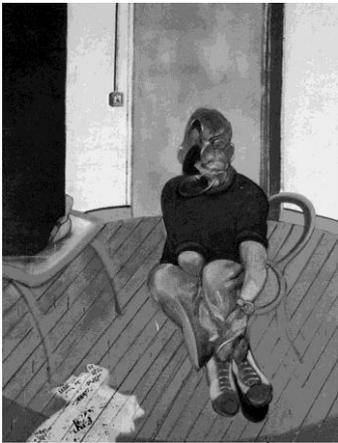
Porque é mais realista. . . . .

Porque é um trabalho mais expressivo. . . . .

Por causa da técnica utilizada . . . . .

Pela organização da composição. . . . .

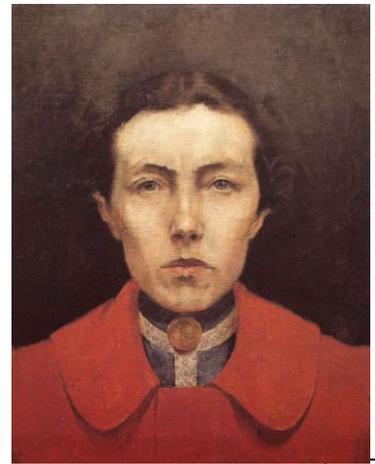
Outra \_\_\_\_\_



A



B



C



D



E

- A – Bacon
- B – João Jacinto
- C – Aurélia de Sousa
- D – Paula Rego
- E – Cruzeiro Seixas