



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2011

**Teresa Catarina  
Rodrigues Costa**

**NA (DES)CONSTRUÇÃO DO AUTO-RETRATO  
Percursos em Educação Artística**



**Teresa Catarina  
Rodrigues Costa**

**NA (DES)CONSTRUÇÃO DO AUTO-RETRATO  
Percursos em Educação Artística**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Aos meus pais e à minha irmã

## **o júri**

presidente

Prof. Doutora Teresa Maria Bettencourt da Cruz  
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira  
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira  
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro



## agradecimentos

No desenho deste estudo estão impressos os traços de gestos e contornos de várias expressões de todos aqueles, sem os quais, as páginas que se seguem não poderiam ter adquirido visibilidade.

Agradeço de forma sincera, por mais que isso se torne insuficiente:

à minha família, por todo o apoio e compreensão, que sempre me deu;

ao Samuel (mais que tudo) pelo incentivo constante, pela paciência e impaciência, por toda a confiança;

a todos os alunos que participaram neste estudo, pela sua disponibilidade e cooperação, mas também por tudo o que me ensinaram;

à minha Orientadora Professora Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira por toda a sua disponibilidade, pela crítica construtiva e pelas sugestões que encorajaram o prosseguimento deste estudo; mas também pelo seu contagiante olhar sobre a possibilidade e responsabilidade de ser, simultaneamente, professor, investigador e artista;

a uma grande amiga e colega Ana Veloso, pelo carinho, exemplo, apoio permanente e por me demonstrar, no dia-a-dia, que a escola pode ser um lugar de desafios compartilhados;

à minha Orientadora Cooperante Doutora Isabel Amorim, por todo o auxílio e amizade, por tudo o que fez por mim e pelos meus colegas de mestrado;

à Ângela Saldanha pela compreensão, inspiração, partilha de frustrações e conquistas;

ao Abel Andrade pela cooperação e disponibilidade, pelo seu olhar sensível para além da câmara fotográfica;

à Luciana Ribeiro pelo seu “saber escutar”;

ao António Almeida pela presença e toda a ajuda;

e a todos aqueles, que de alguma forma, sempre se fizeram sentir perto...

## palavras-chave

Educação Artística , auto-representação/auto-retrato, construção identitária, auto-expressão, experiência estética/artística, estratégias de ensino-aprendizagem.

## resumo

Identidade, cultura visual, desenvolvimento pessoal e interpessoal, sensibilidade estética/artística, criatividade e integridade - revelam-se alguns dos conceitos mais evidenciados perante um confronto com as mais altas premissas da Educação Artística. Neles pode-se reconhecer o interesse maior em colocar o aluno - no seu todo - no centro dos processos educativos. E essa é, claramente, uma promessa partilhada pela Educação no seu âmbito geral. Porém, não são demais os olhares que se têm debruçado sobre percursos que pedem ao aluno para partir de si mesmo, e dessa oportunidade intentar uma aprendizagem mais significativa. Surge daí o interesse e o pretexto para reflectir sobre o papel da Arte na Educação, e mais concretamente, sobre a importância da experiência estética e artística na construção identitária do aluno. Partindo para um aprofundamento de conceitos inerentes à temática auto-representativa, esta revela-se como um recurso promissor, para aproximar os lugares de educação formal e os da vida, e esta à arte. Por meio da observação, concepção e implementação de algumas estratégias de ensino-aprendizagem, que exploram a auto-representação e o auto-retrato, este breve estudo pretendeu descrever, melhor entender e analisar o sentido que os alunos atribuem a desafios que lhes solicitam a construção de artefactos centrados na tradução da sua forma de ser e de ver. A investigação empreendida seguiu uma metodologia de articulação entre a investigação na/para a acção e o estudo de casos, recorrendo a uma análise qualitativa e interpretativa que se detém na interligação dos processos didáctico-pedagógicos e dos seus resultados (trabalhos e reflexões dos alunos). Pretende-se, sobretudo, contribuir para a discussão e partilha de experiências que deram espaço ao aluno para se tomar como tema, criando, fruindo e partilhando imagens, que resultaram de uma reflexão mais profunda sobre o seu *Eu* e sobre o papel do *Outro* como indivisível desse entendimento.

**keywords**

Art Education, self-representation/self-portrait, identity construction, self-expression, artistic /aesthetic experience, learning and teaching methods.

**abstract**

Identity, visual culture, personal and interpersonal development, artistic/aesthetic sensitivity, creativity and integrity - become as some of the most evident concepts before the highest premises of Art Education. Through them it is possible to recognize the greatest interest in placing the student – as a whole - at the centre of the educative processes. And this is, clearly, a promise shared with the Education in its general scope. However, there are no excessively looks that have leaned over through paths that ask the student to depart from himself, and from this opportunity to attempt a more significant learning. From this came the interest and the pretext to reflect about the Art's role in Education, and more precisely, about the aesthetic and artistic importance in the construction of the student identity. Going deeper into concepts related to self-representation, this theme becomes a promising resort to bring closer the places of formal education and life, and life to art. Through the observation, conception and implementation of some teaching and learning methods, that explore self-representation and self-portrait, this brief study intended to describe, better understand and analyze the sense that students confer to challenges that request them the construction of artefacts centred in the translation of their ways of being and see. The undertaken investigation followed a joint methodology between action-research inquiry and case study, through a qualitative and interpretative analysis, that withholds in the interconnection between didactic and pedagogic processes and its results (pupils work's and reflections). The purpose is, above all, to contribute for the discussion and sharing of experiences that gave space to the student to take himself as theme, creating, enjoying and sharing images which have resulted from a deeper reflection about his Self and about the role of the Other as an indivisible of that understanding.



# ÍNDICE

5	<b>Introdução</b>
11	<b>PARTE I   Enquadramento teórico</b>
13	<b>Capítulo 1 - Contextualização da temática</b>
13	1.1. Considerações sobre a relação entre educação e arte
23	1.2. (In)Definição de conceitos: o auto-retrato e a auto-representação nas Artes Visuais
30	1.3. Encontro de olhares: as possibilidades da auto-representação em contextos educativos
33	<b>Capítulo 2 - Apresentação e análise do currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico</b>
33	2.1. O contexto da disciplina de Educação Visual
36	2.2. Fundamentação e adequação da proposta temática no enquadramento curricular
41	<b>PARTE II   Desenho da investigação</b>
43	<b>Capítulo 3 - Opções metodológicas</b>
43	3.1. Problemática, finalidade e objectivos do estudo
45	3.2. Enquadramento metodológico do estudo: a investigação na/para acção e o estudo de caso
48	3.3. Processo de recolha e tratamento dos dados
53	<b>Capítulo 4 - Percursos e resultados do estudo empírico</b>
53	4.1. Especificidades das diferentes fases do estudo
57	4.2. FASE INICIAL – Estudo preliminar: contributos para a investigação a partir da observação de um contexto educativo externo à PES
57	4.2.1. Contextualização e caracterização dos sujeitos e do respectivo meio escolar
60	4.2.2. A actividade desenvolvida pela turma do 5º Ano
65	4.2.2.1. Análise e interpretação dos registos escritos dos alunos - composições sob o tema “Se o meu retrato falasse”
68	4.2.3. A actividade desenvolvida pela turma do 12º Ano
78	4.2.3.1. Análise e interpretação dos registos escritos dos alunos sobre os seus trabalhos - auto-retratos e auto-representações
86	4.2.4. Considerações decorrentes do estudo preliminar
86	4.3. FASE FUNDAMENTAL – Investigação efectuada no contexto da PES

86	4.3.1. Contextualização e caracterização dos sujeitos e do respectivo meio escolar
88	4.3.2. Desenvolvimento das actividades
90	4.3.2.1. Etapa 1 - Introdução e reflexão sobre a temática da auto-representação e o auto-retrato: as propostas “Olhem para mim” e “Eu numa lente”
94	4.3.2.2. Etapa 2 - Proposta “O Outro em Mim”
96	4.3.2.3. Etapa 3 - Proposta “Eu no teu olhar”
103	4.3.2.4. Etapa 4 - Exposição final dos trabalhos: “Artes, para que vos quero?”
105	4.3.3. Análise e interpretação dos registos escritos dos alunos sobre a realização do seu auto-retrato
110	4.4. Síntese analítica/categorial dos textos – 5º, 12º e 9º Anos

## 113 **Capítulo 5 - Comentários finais**

113	5.1. Conclusões decorrentes do estudo
115	5.2. Limitações do estudo
116	5.3. Possibilidades de trabalho futuro
116	5.4. Reflexões finais
117	5.5. Comunicações apresentadas no âmbito desta investigação

## 119 **Bibliografia**

**Anexos** (disponibilizados em suporte digital)

### **Índice de Anexos**

#### Anexo I

- a. Planificações – 5º, 12º e 9º Anos
- b. Material de apoio – 9º Ano

#### Anexo II

- a. Reflexões dos alunos

#### Anexo III

- a. Programas Curriculares
- b. Planificação anual da unidade curricular de Educação Visual – 9º Ano B
- c. Projecto curricular de turma – 9º Ano B
- d. Projecto Educativo – Escola E. B. 2/3 Florbela Espanca
- e. Projecto Curricular de Escola - Escola E. B. 2/3 Florbela Espanca

#### Anexo IV

- a. Autorizações dos intervenientes

## Anexo V

- a. Síntese - auto-representações na adolescência
- b. Cronograma da investigação

## Anexo VI

- a. Comunicações apresentadas no âmbito da investigação

### Índice de figuras

- 34 **Figura 1:** Quatro eixos estruturantes e inter-relacionados das competências artísticas em Educação Artística (Ministério da Educação, 2001a: 152)
- 49 **Figura 2:** Representação da amostra
- 51 **Figura 3:** Sistema de categorias de análise

### Índice de imagens

- 58 **Imagens 1 a 4:** Exposição de Final de Ano 2009/10 - “Eu e os Outros”
- 63 **Imagens 5 a 10:** Auto-retratos realizados pelos alunos do 5º Ano
- 64 **Imagens 11 a 19:** Auto-retratos realizados pelos alunos do 5º Ano
- 71 **Imagens 20 e 21:** Auto-representação “Pietà” e auto-retrato colectivo “No espelho da tua sombra”
- 72 **Imagem 22:** Auto-retrato de turma “Olhares partilhados”
- 73 **Imagens 23 a 34:** Desenvolvimento das actividades – 12º Ano
- 74 **Imagens 35 a 38:** Desenvolvimento das actividades – 12º Ano
- 74 **Imagens 39 e 40:** *S/título* (técnica mista sobre papel) e *Auto-retrato* (pastel de óleo sobre papel)
- 75 **Imagens 41, 42 e 43:** *S/título* (técnica mista sobre papel), *S/título* (técnica mista sobre papel) e *Eu* (carvão sobre papel)
- 76 **Imagens 44 e 45:** *A foto da alma* (fotografia) e *S/título* (fotografia)
- 76 **Imagens 46 e 47:** *S/título* e pormenor da legenda correspondente (escultura em gesso)
- 77 **Imagens 48 a 50:** *S/título* e pormenores correspondentes (guache e tinta da china sobre papel)
- 77 **Imagens 51 a 57:** *Espelhos em rotação* (exemplos de imagens deste trabalho que utiliza fotografia, vídeo e instalação)
- 78 **Imagens 58 a 66:** *You Know Nothing* (exemplos de fotografias utilizadas para montar este vídeo)
- 91 **Imagens 67 e 68:** Actividade “Olhem para mim”
- 92 **Imagens 69 a 74:** Desenvolvimento da actividade “Eu numa lente”
- 93 **Imagens 75 a 83:** Exemplos de fotografias - “Passado, Presente e Futuro”

- 95       **Imagens 84 a 91:** Exemplos das interpretações - “O Outro em Mim”
- 98       **Imagens 92 a 99:** Desenvolvimento das actividades – 9º Ano
- 99       **Imagens 100 a 119:** Desenvolvimento das actividades – 9º Ano
- 100      **Imagens 120 a 140:** Desenvolvimento das actividades – 9º Ano
- 101      **Imagens 141 a 146:** *My Life* (pastel de óleo sobre papel pintado); *A minha vida* (assemblagem); *Auto-retrato* (técnica mista); *PPP* (fotografia); *Elas constituem-me* (técnica mista) e *Pedaços de Mim* (técnica mista)
- 102      **Imagens 147 a 154:** *Auto-retrato*, e respectivo pormenor (fotografia com tratamento digital); *Desvendar as palavras do meu caminho*, e respectivo pormenor (técnica mista) e *Dentro de mim* (fotografia e técnica mista)
- 103      **Imagens 155 a 160:** *Workshop* e cartazes da exposição
- 104      **Imagens 161 a 164:** Exposição “Artes, para que vos quero?”

#### **Índice de quadros**

- 110      **Quadro 1:** Síntese da análise categorial dos textos dos alunos – 5º, 12º e 9º Anos



## INTRODUÇÃO

Poderemos constatar, na actualidade, a presença de discursos sobre a importância do papel da arte na educação (que, infelizmente se repetem, para se fazerem ouvir) onde se insiste, com persistência, na convicção de que pela aproximação aos diversos domínios artísticos é possível, talvez até de modo inimitável, ajudar os mais jovens na construção das suas identidades. Isto sobretudo, pela facilidade e oportunidade com que esses meios conseguem, a seu próprio pretexto, convocar os universos desses jovens, as suas vivências e os seus interesses, eles próprios impregnados de cultura mediática visual, inundada de sedução.

“Capacidades de reflexão crítica, imaginação e criatividade que são exploradas através dos processos artísticos de aprendizagem são importantes para a formação da identidade das crianças e dos jovens e serão ainda mais importantes se a educação artística/visual incluir nos seus programas os interesses dos alunos e a sua realidade visual como temas prioritários de abordagem.” (Eça, 2008: 1).

Aliadas ao interesse pela transformação ou reinvenção urgentes da escola, as artes exclamam aí a sua particular capacidade para resgatar os afectos, os sentimentos, o corpo e a metacognição (Eça, Pardiñas, Martínez & Pimentel, 2010: 10) por meio dessas, poderosas e prometedoras, ferramentas que oferecem as linguagens artísticas. Acrescenta-se que “Nas práticas educativas seria bem melhor se alunos trabalhassem a partir do seu ‘EU’, assumindo as suas inquietações, preocupações, etc. e tivessem oportunidades de crescer a partir do seu conhecimento e compreensão. Seria bem melhor se existisse mais reflexão” (*idem*) e se este reflectir fosse partilhado com os alunos.

Olhando para o sentido das artes visuais a nível curricular, sobretudo durante o ensino básico, e não descurando toda a relevância dos três eixos estruturantes que orientam o currículo (o “saber ver” - fruição/contemplação; “o saber fazer” - produção/criação e o “saber analisar criticamente” - reflexão/interpretação), questiono-me frequentemente sobre essas tais supracitadas potencialidades que o uso das expressões poderá desempenhar na construção de um “saber ser”, no processo de tomada de consciência crítica e reflexiva sobre si próprio, no *conhecimento do Eu*, o qual terá também de ser considerado em estreita correlação e dependência com o *conhecimento do Outro*, seja este o mais próximo ou o mais distante. De algum modo, aquilo que me atrevo a traduzir como uma necessidade de colocar as artes ao serviço dos alunos, e não só o inverso, tendo em conta uma perspectiva holística da educação.

A temática investigada emergiu, como solicitado, da necessidade de intervir no contexto e realidade particular de uma escola e especialmente dos alunos de uma turma, designadamente do 9º Ano da Escola E.B. 2/3 Florbela Espanca, situada em Esmoriz, que ao longo do ano lectivo 2009/2010, acolheram o grupo de alunos estagiários, do qual fiz parte. A vontade de explorar a auto-representação e o auto-retrato estabeleceu-se como uma proposta adequada e sedutora, à medida que se tornou demasiado evidente o incómodo sentido pelos alunos ao falarem de si próprios, assim como a resistência ao apelo do seu sentido crítico. Certamente, são também características desta faixa etária, pontuada pela transição dramática do desenvolvimento da adolescência, durante o qual aspectos ligados à formação da identidade, à construção do auto-conhecimento e à afirmação da personalidade passam por uma fase crítica, mas crucial. Contudo, nesta turma (tomando como referência os dados acerca da sua caracterização geral e o testemunho dos elementos do Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada [PES]), a baixa auto-estima e, frequentemente, a insegurança adquiriam uma presença demasiado evidente no comportamento dos alunos. Perante a situação observada, fomos particularmente sensibilizados pelo modo como estas características dos alunos se repercutiam na sua dificuldade em comunicar e traduzir reflexões pessoais, numa fuga acentuada à auto-análise, à exploração e expressão do seu *Eu*.

Do confronto com esta problemática, a ideia de um estudo sobre a auto-representação e o auto-retrato no ensino das Artes Visuais, visando as suas implicações didáticas e pedagógicas, surgiu, quase de forma lógica e previsível, como *leitmotiv* para a perscrutação de possíveis contributos que a disciplina de Educação Visual poderá fornecer para a consciencialização e estruturação identitária dos alunos.

Numa lógica de exploração mais alargada do tema focado e com o intuito de enriquecer o estudo empírico empreendido, este comportou, na sua fase inicial, as contribuições provenientes da observação de um contexto exterior à PES, concretamente a partir de uma análise das actividades realizadas por uma turma do 5º Ano, do 2º Ciclo do Ensino Básico, e por uma turma do 12º Ano, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Estes alunos frequentavam um estabelecimento de ensino privado, localizado na cidade do Porto, no qual exerci a docência das disciplinas de Desenho A e Oficina de Artes (na referida turma do Ensino Secundário).

Acresce-se, em função da relevância deste Relatório que, apesar de ser uma temática usual no Ensino das Artes Visuais, são raros, ou praticamente inexistentes, os estudos sistematizados que procuram o conhecimento e análise dos modos de desocultação da auto-imagem do jovem aluno através das linguagens artísticas, tendo

em especial consideração o olhar sobre estratégias que inserem o tema nos planos curriculares.

No seguimento destas constatações, torna-se pertinente pensar na implementação de projectos assentes em metodologias e pedagogias fundamentadas na promoção do crescimento pessoal e equilibrado dos jovens estudantes, incentivando-os a confrontar os seus mundos de forma livre, reveladora, construtiva e potencialmente reflexiva.

Neste âmbito, pode-se perguntar - como poderá uma experiência centrada no desenvolvimento de actividades, que insistam directamente na exploração e construção de auto-imagens, através das Artes Visuais, responder em parte a estas considerações?

Verifica-se inclusive que, na actualidade, a auto-representação permanece como um tema ou manifestação recorrente, com incidência activa em diversos campos (do documentário à literatura, passando pelas expressões dramáticas), sendo um fenómeno que, de diversas formas, sempre acompanhou a arte. Deste facto derivam o interesse e o pretexto para aproximar os alunos a diversas criações artísticas, motivando-os através do diálogo com obras, do passado e do presente, que perscrutam o recurso ao corpo e ao *Eu* dos seus autores.

Nestes encontros procura-se que os alunos descubram, em retorno, a naturalidade de aprender e expressar “olhando para dentro”... e a enriquecer a nossa própria percepção no devolver desse olhar.

Desta forma, pretende-se, essencialmente, tornar conhecido e partilhado o trajecto de experiências de ensino-aprendizagem que intentam corresponder a um «acto de produção de novas representações relativas à condução de uma acção de transformação do real pelo actor ou actores que o realizam» (Barbier, 1993: 233), sendo que «a acção que dá origem à investigação-acção é, simultaneamente, acto de transformação do real, ocasião de investigação e ocasião de formação» (*idem*).

Procuraram-se caminhos que abrissem possíveis respostas, e respectivos espaços de discussão, para as seguintes questões essenciais que se foram (re)formulando e que auxiliaram a enquadrar o foco, a direcção ou a estrutura da investigação aqui apresentada:

- Em que moldes se apresentam as noções essenciais de auto-representação e auto-retrato ao nível da criação plástica/artística, e de que forma(s) se poderão relacionar e adequar estes conceitos no Ensino de Artes Visuais?
- Como respondem e que significado atribuem os alunos ao desafio de construção de auto-representações e/ou auto-retratos através das linguagens artísticas?

Considerando assim que esta investigação não aspira à generalização dos resultados obtidos, mas que se afirma pelo seu carácter situacional e exploratório, este estudo tem como **objectivos principais**:

- Aprofundar uma reflexão sobre a relação entre arte e educação – perspectivando linhas que orientam e fundamentam a importância das actividades artísticas para a formação da personalidade e identidade do aluno;
- Compreender os conceitos de auto-representação e auto-retrato – considerando a necessidade de perceber melhor as possibilidades educativas do enquadramento do tema em termos didáctico-pedagógicos;
- Desenvolver, descrever e analisar algumas estratégias de ensino-aprendizagem que recorrem à temática auto-representativa – identificando as suas potencialidades formativas;
- Perceber, interpretar e dar a conhecer o conteúdo das representações (artefactos) e reflexões (textos) realizadas pelos alunos – apresentando e explicando os processos de trabalho experienciados e analisando reflexivamente os seus resultados.

As páginas que se seguem pretendem dar visibilidade a um percurso desenhado e sustentado por um processo de investigação educacional que, de certa forma, adquire contornos muito próprios, não só pelo seu carácter metodológico exploratório, mas também, sobretudo, pela sua contextualização académica. Desta forma, pretende-se responder às actuais premissas que pontuam os objectivos da unidade curricular de PES inserida no Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário (Universidade de Aveiro). Pela novidade do respectivo plano curricular e perante as suas especificidades, a elaboração deste Relatório Final é inovadora, não existindo publicações anteriores de estudos sujeitos às mesmas circunstâncias, características e finalidades, no que respeita à sua estruturação. Não obstante, esta situação não atenua, obviamente, qualquer vínculo de exigência nos termos que se consideram adequados à aplicação e validação de uma metodologia de investigação científica, sendo que, este género de estudos se encontra no cerne do actual paradigma da formação de professores, do qual «decorre a importância que atribuímos à estimulação de uma atitude investigativa (...) atitude que é o garante de uma intervenção fundamentada no real e, portanto, superadora da tradicional dicotomia teoria-prática» (Estrela & Estrela *in* Esteves, 2004: 12). Possibilita-se, assim também, o reconhecimento da relevância das relações advindas da multiplicidade, divergência, fluidez e interpessoalidade com que se revestem os processos de formação.

Este relatório configura-se através de uma investigação delineada *na e para a*

acção e por isso, o processo pelo qual se desenrolou adquire um significado especial, tanto (ou mais) que os próprios resultados obtidos. A sua estrutura pretende espelhar, numa primeira parte, a base teórica que dirigiu e justificou o decurso do processo de investigação no plano da acção, acção que, por sua vez, também informou a direcção do estudo. Numa segunda parte abre-se um lugar para a apresentação do projecto de investigação empírica, analisam-se as etapas percorridas e os resultados atingidos.

O enquadramento teórico – Parte I – organiza-se em dois capítulos. No primeiro capítulo pretende-se fazer uma reflexão, fundamentada na opinião de autores de referência (em Educação Artística), sobre o papel das actividades artísticas e da experiência estética na construção identitária dos jovens e das crianças. Seguem-se necessários esclarecimentos sobre os conceitos de auto-representação e auto-retrato, explorados pelas artes visuais, e referem-se ainda algumas experiências, relacionadas com a temática, levadas a cabo em contextos educativos diversos. O segundo capítulo procura uma análise mais atenta das indicações curriculares visando a contextualização e adequação da proposta temática.

O desenho da investigação – Parte II – divide-se em três capítulos. No seguimento do processo investigativo, o capítulo três expõe e justifica as opções metodológicas seguidas, que se associam numa abordagem de índole qualitativa e interpretativa, partindo de uma articulação entre Investigação-acção e o Estudo de Casos. O capítulo quatro apresenta os percursos e resultados do estudo empírico, ao nível das actividades elaboradas em contextos educativos distintos, detendo-se nas duas fases que o estruturaram: na sua Fase Inicial – uma pesquisa preliminar exploratória (desenvolvida com alunos do 5º e 12º Anos) e na sua Fase Fundamental – um estudo efectuado em contexto de PES (com alunos do 9º Ano). O capítulo cinco fecha a apresentação deste trabalho de Investigação-acção procurando organizar conclusões, evidenciando as suas principais contribuições e limitações, perspectivando ainda possibilidades de desenvolvimento futuro no âmbito da temática explorada.



## **PARTE I | Enquadramento teórico**





## **CAPÍTULO 1 - Contextualização da temática**

Este primeiro capítulo pretende “mapear o campo” conceptual e fundamentador da temática e da proposta de investigação, num esforço (re)construtivo de uma desejada passagem de informação para o conhecimento. Abordam-se as questões ou temas que considerámos ser aqui essenciais, partindo do resultado da revisão de leituras de tipo exploratório e de reconhecimento, mas que neste texto intentam ultrapassar a sua enumeração “assumindo um carácter de interpretação pessoal, num registo de apropriação cognitiva” (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010: 42).

Entrar no território onde se sobrepõem as palavras arte e educação, pode ser arriscado, pois exige a consciência de nos estarmos a posicionar diante um assunto amplamente sensível, que ocupa um lugar e um tempo extensos nos debates que relacionam estes conceitos. No entanto, sem pretensões de condensar essa abrangência, ou mesmo de ir para além das nossas referências, poder-se-á materializar uma reflexão cuidada, através de uma selecção possível dessas opiniões, que nos elucidam sobre o papel das actividades artísticas e da experiência estética na estruturação identitária dos jovens.

De modo idêntico, a análise exposta sobre os conceitos de auto-retrato e auto-representação é assumidamente uma tarefa reducionista, de carácter não exaustivo, mas igualmente consciente da responsabilidade que implica essa mesma selectividade. Contudo, estabelece-se a necessidade de constituir um quadro teórico, que apesar de tudo, se quer prometedora e pertinente.

### **1.1. Considerações sobre a relação entre educação e arte**

*(...) só o Eu que se conhece a si próprio e se questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de conseguir autonomia.*

Habermas<sup>1</sup>

*A identidade é um tema de relevância universal: quem somos e o que sentimos, são questões que colocamos frequentemente. A auto-representação é um tema intrinsecamente ligado à identidade como questão universal (...).*

Daniel Velez<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Como citado por Isabel Alarcão (2001b: 25).

<sup>2</sup> Daniel Velez (n. d.), *Fotografia e Identidade*. <http://www.slideshare.net/lialamarao/auto-representao> (acedido a 10.05.10).

Antes de nos debruçarmos sobre o conceito de auto-retrato ou de auto-representação, emergem naturalmente algumas questões e associações, que nos remetem para o plano mais alargado da própria relação entre arte e educação. Isto, porque a temática liga-se, inevitavelmente e de modo directo, a uma possibilidade de tornar visível o discurso do próprio aluno, não só na forma como consegue transpor uma imagem de si próprio, mas sobretudo, porque aí se poderá talvez desvendar uma das relações mais pessoais que este estabelece com a função das artes enquanto contextos de aprendizagem. Ou seja, o “falar” de si, e através dos meios artísticos, pode ser visto como um incentivo à reflexividade e um prometedor auxílio na construção do autoconhecimento ou, mais concretamente, na consciencialização identitária pessoal.

E se falamos de educação, arte e identidade, sentimos necessidade de explorar as suas relações, tentando perceber aquelas que nos parecem estar ligadas, mais directamente, à questão da abordagem da auto-representação como uma estratégia formativa. Para isso, torna-se necessário ir, antes de mais, ao encontro de algumas vozes que protagonizam opiniões evidenciadas acerca do assunto, e que nos ajudam a situar a nossa temática nas premissas fundamentais da educação.

*Aprender a ser* – é, segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI (Delors *et al.*, 1996), a via essencial que integra os outros três pilares do conhecimento ou aprendizagens fundamentais (*aprender a conhecer, a fazer e a viver juntos*). Reafirma-se, também, a necessidade de ultrapassar uma visão puramente instrumental da educação, devendo esta contribuir para o desenvolvimento pleno e em aberto do ser humano.

“Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reacções. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo da vida” (*op. cit.*: 84).

Sublinha-se, ainda nesse relatório, para além de outros aspectos, o papel essencial da educação, para contribuir para a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, devendo promover, entre outras, as potencialidades e características individuais, a autonomia, a diversidade de personalidades e o espírito de iniciativa. Ressalva-se que “este imperativo não é apenas de natureza individualista” (*op. cit.*: 86), pois são estes pressupostos que edificam uma base de apoio para o desenvolvimento da

criatividade e da inovação “ameaçadas por uma certa estandardização dos comportamentos individuais” (*idem*). Na senda de um aprofundamento do supracitado relatório, Edgar Morin (2000: 100) afirma, acerca da importância da introspecção, que esta é necessária, como prática mental de auto-exame, para a compreensão intra-subjectiva como via de acesso à compreensão do outro. Morin (2000: 31) defende que, na busca do conhecimento, não deverão ser separadas as actividades observadoras, críticas e os processos de objectivação das respectivas actividades auto-observadoras, auto-críticas e dos processos reflexivos. E adverte:

“As possibilidades de erro e ilusão são múltiplas e permanentes: aquelas oriundas do exterior cultural e social inibem a autonomia da mente e impedem a busca da verdade; aquelas vindas do interior, encerradas, às vezes, no seio dos nossos melhores meios de conhecimento, fazem com que as mentes se equivoquem em si próprias e sobre si mesmas (...) O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (Morin, 2000: 32).

Situando-nos na dimensão específica do Ensino das Artes Visuais, poderemos questionar de que forma se poderá situar, nesta solicitação, o papel da arte na educação. João de Carvalho (*in* Oliveira & Milhano, 2010: 9) sublinha, de forma directa e sucinta, o facto de esta relação ser alvo de diversas abordagens cujos praticantes partem de diferentes paradigmas e que “perante esta diversidade, não é fácil delinear linhas claras de desenvolvimento da relação entre arte e educação” (*idem*).

No seu livro “A arte e a criação da mente” Elliot Eisner (2004)<sup>3</sup> adianta-nos uma visão geral sobre estas posições, relativas às diferentes funcionalidades a que tem sido sujeita a Educação Artística<sup>4</sup> e que objectivam constituir um *corpus* para o entendimento e reflexão sobre as, pouco uniformes, concepções de objectivos e conteúdos que as artes encetam no processo de ensino-aprendizagem. O autor menciona que frequentemente se encontram diversas associações, no entanto separa e enumera-as para uma melhor clarificação. Parafraseando Eisner (2004: 46-65) destacam-se, no percurso histórico até à actualidade, as seguintes concepções ou visões sobre Educação Artística, que tentamos de seguida condensar:

---

<sup>3</sup> Sobre este livro Ana Mae Barbosa expõe que “além de conceituações de Arte e de Educação que o tornam muito próximo de John Dewey e Paulo Freire ele estabelece (...) a Educação como um processo de aprender como inventarmos a nós mesmos. Menos confiante nas nossas invenções do mundo Paulo Freire nos ensinou que a Educação é um processo de vermos a nós mesmos e ao mundo à volta de nós. Enquanto Eisner enfatiza imaginação, Paulo Freire valoriza-a mas sugere diálogos com a Conscientização social”. *In* Ana Mae Barbosa (n.d.). *Porquê e como: Arte na Educação*. <http://www.simaodemiranda.com.br/Porquecomoartenaeducacao.pdf> (acedido a 20.04.10).

<sup>4</sup> A expressão Educação Artística, apesar de não se revelar consensual para alguns, aparece, como a denominação mais comum para designar e integrar as diferentes abordagens à relação entre arte e educação.

**1) Como expressão pessoal criadora** – ideia modernista, foi uma concepção formulada por influentes educadores como Viktor Lowenfeld e Sir Herbert Read (mentor do movimento “Educação pela Arte”) que para teorizar sobre Arte e Educação recorreram, o primeiro a Freud e o segundo a Jung tendo como base filosófica comum Martin Buber. Defendiam as artes como um processo que permitia a emancipação do espírito oferecendo uma via de expressão ao impulso criativo. Para Lowenfeld a expressão deste ímpeto, que residia no inconsciente, era um benefício terapêutico, para além de educativo, que corrigia práticas de ensino repressivas, e, por seu lado, Read sustentava que a arte deveria ser a base de toda a educação (Read, 2007: 13)<sup>5</sup>, defendendo a incompletude de uma separação dos conceitos. Consideravam as artes como um meio para o desenvolvimento integral do ser humano, mas, como aponta Eisner, a ideia dominante era pôr em relevo a expressão criativa, a experiência pessoal e a fantasia, através da mediação reduzida e centrada na capacidade artística orientada de dentro para fora e não o inverso;

**2) Como solução criativa de problemas** – uma concepção que retira a sua influência dos programas da Bauhaus onde os objectivos se focavam em consciencializar o estudante para uma noção visionária de Design, considerando os aspectos económicos, estruturais, ergonómicos e estéticos do seu processo, em desafio das expectativas tradicionais e perseguindo a melhor forma de resolver os problemas;

**3) Pelos “Disciplined Based Art Education”** – programas concebidos para desenvolver a capacidade dos estudantes para criar arte e percebê-la através do questionamento do seu contexto histórico-cultural e valorização estética. A sua base teórica foi proposta por Jerome Bruner (década de sessenta), desenvolvendo uma concepção dos currículos de arte que examinava as artes em função das suas disciplinas componentes (a crítica, a estética e a história da arte) e em prol de uma execução artística de qualidade;

**4) Como Cultura Visual** – fomentando a aprendizagem e descodificação de valores e ideias que se encontram na chamada cultura popular, para além da mais “erudita”. As artes são aqui usadas para ajudar os estudantes, mediante um processo de análise crítico, a questionar o carácter manipulador dos *mass media* e o poder das imagens que nos rodeiam. Objectiva-se o desenvolvimento da capacidade de compreender as imagens provenientes do contexto social diversificado e multicultural, global ou localizado, interpretando os seus significados com sensibilidade e com uma sólida base

---

<sup>5</sup> A tese apresentada por Herbert Read, através da sua obra “Educação pela Arte” (1943), na qual defende que “a arte deve ser a base da educação” (Read, 2007, p.13), estabelece os alicerces de uma corrente que adoptou o título do manifesto de Read para se autodenominar. Read foi também o primeiro presidente, em 1954, da mais representativa associação desse movimento, a International Society for Education through Art (InSEA), um organismo da UNESCO.

crítica e política;

**5) Como preparação para o mundo do trabalho** – concepção de carácter pragmático baseada no emprego das artes para desenvolver as aptidões e atitudes necessárias para aumentar a competitividade e a economia. Esta resposta fundamenta a experiência das artes para o desenvolvimento da iniciativa e da criatividade, sendo que estas estimulam a imaginação, a destreza, a capacidade de planificação, a flexibilidade e cooperação - atributos pessoais, evidentemente valorizados no mundo profissional, como catalisadores da produtividade e do sucesso;

**6) Como indissociável do desenvolvimento cognitivo** – contrariando concepções recorrentes que vêem as artes como mais afectivas e manuais que mentais, mais imaginativas que práticas ou úteis, mais ligadas à diversão que ao trabalho. Através desta concepção a arte justifica a interdependência ou ligação inseparável entre emoção/sentimento/afectividade/criatividade e racionalidade/cognição. Afirmar-se a eficiência da arte para desenvolver formas subtis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, formular hipóteses e decifrar metáforas. Rudolf Arnheim é apontado como um dos principais precursores desta posição, pois para este a percepção é em si uma actividade cognitiva. Eisner, para além de se identificar com estes pressupostos, acrescenta o psicólogo Ulric Neisser e o filósofo Nelson Goodman como colaboradores desta visão;

**7) Para melhorar o rendimento escolar** – Utilizando argumentos que, por exemplo, defendem que a música clássica potencia a inteligência, e que os alunos que frequentam disciplinas artísticas obtêm classificações mais elevadas. Uma visão que Eisner parece desconfiar pela dubiedade que aponta à validade dos estudos efectuados;

**8) Como artes integradas** – concebendo um currículo para as artes introduzido nos currículos de outras áreas: como meio ilustrativo ou exemplificativo pela utilização de imagens de obras que auxiliam outras disciplinas; como forma de integração dentro das próprias artes para ampliar os conhecimentos dos alunos acerca de diversos meios de criação expressiva; para identificar um tema ou ideia e como meio de resolução de problemas que exigem considerar várias perspectivas disciplinares (como no caso do trabalho de projecto).

Eisner (2004: 65) reconhece estas concepções como dependentes do contexto ou da época, mas também das convicções sobre educação, que são tão importantes como o contexto das escolas e do currículo, os quais deverão reflectir os seus princípios em abordagens adequadas para cada ocasião específica.

Tomando oportunamente esta indicação, poderemos ler, nas orientações dos

nossos programas curriculares (Ministério da Educação, 2001a):

“(...) as Artes Visuais, através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão (...) contribuindo para o apuramento da sensibilidade e constituindo, igualmente uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afectiva e comunicativa” (: 155).

Evidencia-se assim que, o que está em causa, quando se fala de Educação Artística, não é uma potencial formação artística, mas algo mais amplo - o desejo de uma formação integral do indivíduo. Deste modo, a Educação Artística aparece, como modelo metodológico educacional, não tanto com o propósito de ensinar arte ou criar artistas, mas de utilizar a arte “como meio de promover a educação” (Sousa, 2003a: 80) de cidadãos equilibrados. Esta é a questão que tentamos abarcar para tentar perceber que tipo de relação é possível encontrar entre a arte e a atitude educativa promotora do crescimento integral. Para isso, entendemos que é necessário estabelecer antes de mais um esclarecimento sobre conceitos (distintos mas complementares) que se revelam inevitáveis neste tipo de discursos – a experiência estética e a artística.

O mundo exterior alicia uma exploração que permite, por sua vez, um regresso interpretativo, a construção de um outro mundo, íntimo, próprio, nosso. Mas antes teremos de aprender a descodificar as aparências da realidade e a gerir capacidades para dar significado às coisas, significado este que é sempre múltiplo e diverso – que é o nosso e o dos outros.

Para Fátima Pombo (Pombo, 1995) a sensibilidade estética define-se, especialmente, pela disposição interior do sujeito para receber, perceber e emocionar-se. Implica uma abertura perante a exterioridade, os mundos que são seus e dos outros, perseguindo o prazer do sentimento de preenchimento. A atitude estética é talvez uma vontade de querer sentir, ser sensível ao encantamento. É o que nos move numa expectativa que disponibiliza os sentidos para captar o exterior perceptiva e desinteressadamente. Contudo, a vivência de um quotidiano utilitarista e “apressado”, toma muitas vezes esta atitude como dispensável, estranha ou inacessível, mas todos estamos familiarizados com este sentimento e de alguma forma reconhecemos esse sancionamento.

A experiência estética não é, assim, necessariamente artística, podendo surgir em qualquer momento ou encontro que uma pessoa experiencie no mundo; sendo que um dos importantes objectivos das artes, em termos educacionais, é ajudar o aluno a

reconhecer este facto e a adquirir capacidade de formular esteticamente esses aspectos (Eisner, 2004).

Pombo (1995) adianta que sem a criação de uma interioridade não poderá existir interpretação, conhecimentos, emoções e vivências particulares e o sujeito torna-se numa marioneta. A mesma autora comenta que, privado de um mundo interior, o indivíduo não poderá regressar a si mesmo e não poderá fazer mais que imitar o que lhe é exterior. “A experiência estética não é para nos tornarmos *melhores* nem *piores*, mas para nos tornarmos mais íntimos, sem sermos definitivos” (Pombo, 1995: 390). Ana Mantero elucida – “a arte permite estabelecer um diálogo entre os mundos afectivos e cognitivos, que se complementam no desenvolvimento da sensibilidade estética e da criatividade, promovendo a estruturação da vida interior e a integração sociocultural” (Mantero, 2003: 84).

Seja na forma de contemplação e fruição (onde poderá estar implícita também a criação, como interpretação), seja através de variadas formas de expressão, as artes permitem aceder a dimensões não alcançáveis por outros meios, tendo mesmo essas que ser considerados na sua especificidade (literatura, design, artes plásticas, música, dança...).

Na perspectiva de uma Educação Artística é fundamental entender a formação estética, diferente de ensino da estética, como uma educação de sentimentos (Sousa, 2003a: 76), uma espécie de literacia emocional. O sentido estético entra aqui como uma formação sensório-perceptiva que se relaciona com o sentido afectivo-emocional de uma Educação Artística.

De acordo com António Quadros Ferreira (2006: 120) a procura de processos com o sentido de proporcionar a construção de uma identidade procura-se “na aplicação, sistemática, do princípio de que se faz pensando e se pensa fazendo”. Consequentemente pode-se afirmar que a educação das sensações implica ser vivenciada. As práticas expressivas, experimentais e criativas, fornecidas pelas modalidades artísticas, são meios privilegiados para a efectivação de uma formação estética. A imaginação e a representação simbólica e expressiva, ou seja, a exteriorização da vida interior, recriam diversos níveis de apropriação do mundo, materializando o invisível e tornando sensível o lado imaterial da vida (Mantero, 2003). As actividades expressivas afirmam-se com um poder catártico, afinando a sensibilidade através do uso do corpo e das formas, estimulando a subjectividade, a independência, a criatividade e prometendo liberdade na sua qualidade educativa.

Há ainda que considerar que a arte não dá respostas definitivas, pelo contrário, é

da sua natureza a busca de conflito, a predisposição à multiplicidade (Eisner, 1998) e daí que possa instigar o confronto criativo com a realidade. Para Ana Mae Barbosa este lado discutível da arte torna-a “valiosa na Educação; Arte não tem certo e errado, tem o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo. Arte na Educação se contrapõe às supostas verdades da Educação e às mais suspeitas ainda, certezas da Escola”<sup>6</sup>.

Assim, se nos discursos sobre a essência da arte, esta não parece ser considerada ao serviço duma solução para os problemas, quando ligamos arte e educação e falamos de Educação Artística esta pressupõe, como qualquer prática educativa informada por valores éticos e morais, o desejo de se configurar num território onde é possível encontrar meios para superar muitas das inquietações ou dificuldades inerentes à formação dos indivíduos. Nesse espaço geram-se entrosamentos, onde num mesmo lugar, se encontram os caminhos da construção de conhecimento, da identidade e do desenvolvimento humano, numa abordagem multirreferencial, multiterritorial. Poderemos pressupor esta consideração nas palavras de Arquimedes da Silva Santos: “E pergunta-se, fará mesmo sentido arte na educação? No entanto, se se entende e pretende “educação” algo que desperte e cie e defenda uma existência melhor para todos, que actividade humana mais se tem identificada e talvez mais se identificará, com a sua vida?” (AA.VV., 1992: 16).

No entanto, e na opinião de *Sir Ken Robinson* (2006)<sup>7</sup> “Educamos as crianças do pescoço para cima e preferivelmente para um dos lados”. Constatação esta, que provavelmente resume as mais actuais e preocupadas reflexões sobre os efeitos da educação, que têm sido desenvolvidas.

Alberto Sousa (2003a) acrescenta que uma educação voltada para a formação do ser, que inclui a transmissão do saber, mas objectivada de modo diferente, desenvolve-se como que num modo de saúde psicológica. “As artes, constituindo a linguagem dos afectos (emoções e sentimentos) oferecem uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade, que nenhuma outra área consegue atingir” (Sousa, 2003a: 113). Daqui poderemos sublinhar a emergente e tradicional problemática de uma concepção dicotómica e hierárquica da aprendizagem (a desfavor das artes) – a divisão entre as dimensões cognitivas e as dimensões

---

<sup>6</sup> Ana Mae Barbosa (n.d.), *Porquê e como: Arte na Educação*. <http://www.simaodemiranda.com.br/Porqueecomoartenaeducacao.pdf> (acedido a 20.04.17).

<sup>7</sup> Sir Ken Robinson's speech at the World Conference on Art Education (2006). [Film Video].



emocionais - o que parece definitivamente não ter sentido, pelo menos ao nível dos discursos oficiais, já que estes admitem e comprovam a sua interdependência.

Dever-se-á considerar, ainda assim, essa visão partilhada por David Best (1996), o qual denuncia os efeitos perniciosos de uma doutrina subjectivista que prevalece e que se estabelece na convicção errada de que os sentimentos emocionais em geral, e os mais envolvidos na criação e apreciação da arte, são puramente subjectivos. Ou seja, tal como também afirmam outros autores, como por exemplo Ferraz & Fusari (1993: 55), a expressão do indivíduo é “a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um reportório constituído de elementos cognitivos e afectivos indissociáveis”, concluindo que as sensibilidades artísticas e emocionais são racionais em si mesmas, pois envolvem necessariamente a *compreensão* do objecto dessas sensibilidades.

Apoiando-nos também em Damásio (2000: 320), poderemos arriscar dizer que, em última análise, as actividades artísticas possibilitam progressivamente, através da *experimentação* dos sentimentos (gerados pelos sentidos que providenciam emoções às quais o cérebro atribui significado) o saber “sentir um sentimento”, estabelecendo uma relação afectiva-cognitiva com o mundo que nos rodeia.

As implicações educativas destes pressupostos podem traduzir-se deste modo:

“Quando reconhecemos que as emoções não são simplesmente uma questão de reacções naturais, instintivas, subjectivas, mas que os sentimentos emocionais são racionais em carácter e portanto podem ser aprendidos e refinados indefinidamente, à medida que alargamos e aprofundamos a compreensão, podemos começar a reconhecer a contribuição, enormemente importante, que as artes podem fazer em relação ao desenvolvimento da personalidade” (Best, 1996: 282).

Deste modo, negando o domínio da norma uniformizadora e assumindo o equilíbrio com a alteridade cultural, social e individual, a Educação Artística compromete-se com a valorização da complexidade e diversidade, auxiliando o aluno na construção de uma imagem de si, mais consciente, autónoma e solidária (Lúcio, 2008).

Teresa André avança questionando o sentido da contínua luta pela defesa da importância, bem como do espaço, relegados à Educação Artística no currículo, pois tal como refere “Afiml a Educação Artística justifica-se por si mesma, e a sua relevância radica-se no carácter criativo do Homem” (André *in* Oliveira & Milhano, 2010: 50). Ou seja, que o que as artes têm de distintivo, como outros autores referem, possui um valor intrínseco – valem por si, não sendo melhores nem menores que outra qualquer área do saber. A autora acrescenta, em forma de apelo:

“Não basta argumentar que a convivência com as artes estimula a interdisciplinaridade, a tomada de decisões, motiva para uma aprendizagem activa, criativa e questionadora. É preciso avaliar de que modo as artes ensinam a trabalhar com o tempo, o espaço, a luz, a cor, o som, o corpo, os recursos financeiros, os meios de comunicação social, as tecnologias, os diferentes materiais. É preciso estudar de que forma as artes potencializam as capacidades de trabalhar em equipa, de planeamento, de negociação, de liderança, de comunicação, de gestão de conflitos e a criatividade” (*op. cit.*: 51).

Talvez todo o encadeamento das ideias, até aqui apresentadas, pareça algo sucinto, ou mesmo que nestas palavras se sinta algum idealismo, mas é difícil por um lado resolver constrangimentos de espaço, por outro, seguir uma postura estritamente “académica”, quando a temática nos situa numa esfera que tanto atrai a subjectividade. Contudo, é a partir destas considerações, que não versam uma análise exaustiva, mas que é assumidamente tangencial, que se estabelecem os suportes com os quais é possível nivelar o caminho percorrido por este estudo. Tal como nas palavras de Fernando Savater (2006: 41) obrigámo-nos “a olhar as coisas como que de um ponto elevado para que o olhar possa abarcar o essencial”.

Se existe uma intenção profunda de converter a educação como um meio de mudança progressiva para uma sociedade mais equilibrada, através de instrumentos que ajudem ao crescimento de indivíduos com inteligências mais flexíveis, mais competentes, mais críticos, mais imaginativos e criativos, mais conscientes socialmente, mais empáticos perante a diversidade cultural e... mais felizes, nesses instrumentos, como muitos defendem, poderão estar incluídas as linguagens artísticas.

Parecem ser estas as principais promessas que moldam convicções e fascínios perante os pressupostos da Educação Artística. E são, precisamente, as teorias sobre este conceito que sobressaem, em volume, da produção científica, razão pela qual parecem ser hoje bastante valorizados os testemunhos e olhares sistemáticos sobre a qualidade da acção concreta. É nessa necessidade de exploração de vivências que tentamos enquadrar este estudo.

Abordar o auto-retrato ou a auto-representação é, neste contexto, tomar uma temática que poderá possibilitar o acesso mais directo a um estudo e conhecimento das representações e reflexões dos alunos sobre si próprios, mas torna-se, sobretudo, ocasião para apresentar o processo de estratégias de ensino-aprendizagem (também elas analisáveis), que exploram e pretendem potencializar os aspectos didáctico-pedagógicos da construção dessas representações.

Para isso, pensamos ser indispensável, determo-nos, de seguida, na elucidação da

noção de auto-retrato/auto-representação, que nos permite uma abordagem mais consciente e reflectida do uso dos conceitos e das suas inerentes possibilidades no campo educativo.

## **1.2. (In)Definição de conceitos: o auto-retrato e a auto-representação nas Artes Visuais**

*Je Est un Autre.*

Rimbaud

Rosa Iavelberg (2003: 85) estabelece, em forma de advertência aos educadores, que estes devem “lutar pela não deformação de conceitos sobre arte em ensino, pois é fundamental que se possa aprender de forma atualizada, ou seja, em correspondência com o pensamento sobre desenho, com fontes na história da linguagem, chegando aos modos mais contemporâneos de sua conceitualização em nossa época”. O espaço que se abre aqui, para o entendimento de questões relacionadas com o auto-retrato e a auto-representação, segue, na sua essência, precisamente estas considerações, pois foi tendo em conta a sua operacionalização na acção educativa (investigação empírica) que se reconheceu a necessidade de aprofundamento teórico sobre o assunto.

Para começar a entender e a situar os conceitos de auto-representação e auto-retrato parece ser inevitável (e irresistível) reincidir na pergunta:

– *Quem sou eu?* - a questão primordial, de onde tudo emerge e para onde tudo parece convergir, e que em qualquer abordagem ao tema aqui exposto é, necessariamente, directa ou indirectamente formulada. A pergunta surge no que se poderá chamar de “corporização” do fenómeno da autoconsciência (global ou plural como Humana e única num indivíduo) pressentida nas impressões digitalizadas das grutas de Lascaux ou Altamira, exposta no silêncio do tempo vivo dos retratos fúnebres de Fayum e na eternidade da escultura clássica. A presença da expressão de um “sentimento de si” faz nascer a própria arte, parece ser a origem da sua condição, e continua passados milénios, como um elemento de desafio para a mais avançada investigação científica nas diversas áreas do conhecimento humano, que procuram definir-lhe os contornos.

Daí que, logo à partida, nos coloquemos perante uma “in-definição” de conceitos, porque falar de auto-representação é também seguir esse caminho que não é terminante, mas explorador, que, mais que responder definitivamente à pergunta inicial - coloca-a.

De certa forma, a obra de arte é frequentemente considerada como sendo sempre

uma auto-representação, inescapável a uma ligação com a visão do seu autor, mesmo sem designar esse propósito específico da auto-referência.

Perante uma necessidade de estabelecer uma distinção entre terminologias, essa tarefa revela-se difícil e ambígua. Se pelo auto-retrato parece ser explícita a referência directa ou indirecta à representação de *si próprio*, à *pessoa* do artista, como sendo simultaneamente criador e criação, poder-se-ia de forma simplista e funcional dizer que a auto-representação, por convenção, se reporta ao recurso do corpo sem referência à identidade e interioridade de um *Eu*, que se nega ou ausenta; mas mesmo aqui, vários autores, como veremos, concordam em não colocar as questões de forma tão limitativa. Opta-se então, neste estudo, por usar uma “definição operacional dos conceitos” (Dias, 2009: 44) falando, no plano artístico, de auto-representação como uma expressão abrangente, que pode ou não incluir o auto-retrato, e deste último quando a especificidade assim o obriga. Parece ser essa também, a posição dos autores referenciados.

Entende-se facilmente que a auto-representação na arte é um tema de extrema abrangência, suporte de diversas formas (metodologias) de abordagem, e que por isso teremos aqui que nos sujeitar apenas e necessariamente a uma reduzida análise, numa sucessão de conceitos que parecem ser os mais relevantes.

Tal como José Ramos (2001: 3) objectiva, pretende-se antes de mais “ultrapassar a ideia de que o auto-retrato não passa de um registo mais ou menos embevecido das características formais do rosto como resultado de uma exagerada auto-estima ou de um mero exercício de estilo”.

Perseguindo esclarecimentos sobre a auto-representação e o auto-retrato, torna-se incontornável a referência ao próprio retrato e, no limite, à génese da representação em si mesma. José Gil no seu livro “Sem Título” (2005: 17) inicia-nos na origem mitológica do retrato, a partir da *História Natural* de Plínio, *O Velho*. No mito, Butades, filha do ceramista de Sycione, com o mesmo nome, desenha, através da “mão de cupido”, o contorno (depois modelado) da sombra do seu amante que se ausentava. O desenho nasce pela necessidade de preservar a imagem da memória. Esta partida ou ausência liga-se à ideia de morte, a sombra figura-o.

Jacques Derrida, a partir da mesma lenda, reporta a origem da representação gráfica à ausência ou invisibilidade do modelo, referindo assim que “a percepção pertence desde a origem à recordação” (Derrida, 2010: 56). O retrato e o auto-retrato associam-se também neste querer “tornar presente o ausente”, de perpetuar para além da morte. Mais - se em toda a obra, como refere Gil (2005: 50-51) existe o rasto sombra

do autor, no caso da auto-representação e o auto-retrato, estes tomam, precisamente, esse *poder* como estratégia ou tema. E este é talvez um dos aspectos mais importantes que presidem à necessidade de utilização de imagens do corpo, ou de representações deste, como fundamentais no discurso artístico do homem sobre si próprio, na demanda humana pelo autoconhecimento (autognose).

Situando o aparecimento do auto-retrato, como género, no *Quattrocento* em Florença, Calabrese (2006: 32) refere o papel do Humanismo na operação de uma verdadeira revolução – a da transformação do artesão em artista. Nas culturas antigas e medievais já encontramos casos de artistas que se representam nas suas obras, mas estas ainda não são executadas como representações autónomas<sup>8</sup>. Calabrese (2006) acrescenta:

“À partir de l’époque qui, pour la première fois, a exalté l’importance de l’individu, c’est-à-dire de la Renaissance, les deux formes de l’identité (reconnaissance par les autres et reconnaissance de soi-même) commencent à se manifester de façon différente dans l’autoportrait. Cela n’a rien de fortuit: l’autoportrait symbolise en fait une entrée dans la mémoire collective (la reconnaissance par les autres) mais c’est aussi un instrument de la connaissance de soi.” (: 46).

Com efeito, é com artistas como Dürer, Jan van Eyck ou no caso mais evidenciado de Miguel Ângelo, que se assiste ao encontro da obra com o artista, como antes nunca visto. O artista torna-se veículo do Divino e corpo Divino (são exemplos disso obras de Dürer e Miguel Ângelo respectivamente). O auto-retrato (e também o retrato) surge na reivindicação do *Ingenium*, marca de diferença entre o artista e o artífice, mas também como exaltação da “individualidade física ou como agente histórico, emblematizado no seu estatuto,<sup>9</sup> ligado ao poder, à cultura, à religião ou à riqueza” (Teixeira *in* Rodrigues, 1994: 11).

É a partir daqui que o auto-retrato e o retrato, como categoria que o inclui, encetam um caminho que os coloca como um género autónomo. No entanto a posterior proliferação<sup>10</sup> do auto-retrato, não lhe confere por essa razão, um estatuto de igualdade perante os grandes temas, como o género nobre da *pintura de História*, estabelecendo-

---

<sup>8</sup> José Monterroso Teixeira (*in* Rodrigues, 1994: 10) refere também que foi a partir do Renascimento que se deram “os grandes passos para a assinatura das obras, grau elevado de notoriedade e de autonomia, que não deixa de postular a ostensão mais subjectiva do auto-retrato”.

<sup>9</sup> Para tornar o auto-retrato como uma categoria distinta, foi também importante a criação da colecção de *Uomini Illustri*, composta por Cosme de Médici (1519-74), patente na galeria dos *Uffizi* em Florença, e que continua a ser aumentada nos nossos dias.

<sup>10</sup> O auto-retrato tornou-se um tema moderadamente recorrente, mais como afirmação de um estatuto (profissional, de mestria técnica, sucesso e reconhecimento) e de finalidade pessoal (familiar, emotivo, autobiográfico, e imagem para a posteridade) (Rideal, 2005: 9-10).

se primeiramente como um género menor.

Contudo, posteriormente, observa-se a inscrição exacerbada da temática nos movimentos romântico, realista e naturalista, indo, a partir destes, acompanhar-se progressivamente da corrosão figurativa e deformação, sendo esta, definitivamente, uma condição, desde sempre, inerente à obra pictórica. Pois, mesmo na pintura com a maior fidelidade ao retratado, as marcas do suporte, da matéria e do gesto denunciam uma diferença, não resiste à sua denúncia. Mas “é mesmo no interior dessa deformação que lhe encontramos o sentido” (Medeiros *in* Rosenthal, 2008: 28) porque nela deparamo-nos com a estranheza e o fascínio do simulacro<sup>11</sup>. É também aqui que, de certa forma, o retrato conquista a sua dignidade artística, como retrato da alma ou da interioridade, não só da aparência - mas no lugar dela (Nancy, 2000: 25).

Assim, de forma paradoxal, a matéria e a técnica são evacuadas em favor de uma *mimesis* (semelhança), de onde o conceito impõe simultaneamente a diferença entre o original e a cópia, e “l’identité d’une pure expression par soi da la vie de l’esprit” (Nancy, 2000: 29).

Compreende-se desse modo, o valor da representação da representação. Quando nos deparamos com os auto-retratos de Rembrandt encontramos a evidência de um homem que envelhece, mas mais que isso, eles são também: a alusão à efemeridade da vida e da vaidade (*vanitas*), a representação da captura do tempo irredutível, a multiplicidade da idealização do rosto, a própria pintura como declaração da identidade. Da mesma forma o corte (na orelha) de Van Gogh se transforma numa incisão interior.

E se “um laço misterioso une a imagem do rosto à morte. O adjectivo mais usado na literatura sobre o auto-retrato para elogiar a obra feita, é *vivo*” (Gil, 2005: 20) numa ideia de tempo perpetuado, de ausência tornada presença, de captura ou posse de semelhança e singularidade com o original, num “suporte físico de afecto” (*idem*) que sobrevive paradoxalmente como *memento mori*<sup>12</sup>.

O olhar revela-se como o elo de ligação para o interior do quadro, para o interior da alma do artista. Este é um olhar específico que é possível juntar à epistemologia do auto-retrato, que se forma entre a visão especular do artista e a reversibilidade do olhar do espectador. Wittgenstein escreve « Nous ne voyons pas l’œil humain comme une récepteur. Lors que tu vois l’œil, tu vois quelque chose en sortir. Tu vois le regard de l’œil” (como citado em Nancy, 2000: 80). Torna-se fundamental entender que o auto-retrato completa os papéis do autor que está por detrás da obra, do sujeito dentro dela e

---

<sup>11</sup> Este termo, derivado dos escritos do filósofo francês Jean Baudrillard é usado para significar uma ideia de representação como ilusão da realidade (Read, 1993: 272).

<sup>12</sup> Expressão latina usada como lembrete da inevitável mortalidade, significando algo como “lembre-se da morte”.

do espectador diante dela, o qual toma o lugar do artista e do seu reflexo no “espelho” (Bond & Woodall, 2005: 12).

Esta propriedade da imagem como superfície reflectora, no sentido alegórico ou figurado, encontra na pintura toda uma associação de motivos que manifestam a problemática e dialéctica em torno do mito de Narciso (o *Eu* que se procura, o rosto inapreensível), e em volta da duplicidade e alteridade (o *Eu* como duplo ou múltiplo, como um outro que se revela, que ocupa “o lugar de mim”).

Todo um conjunto de simbologias emana do espelho<sup>13</sup>. Este actua como um dispositivo representacional, que vai para além do convencional acto de perscrutação subjectivo e introspectivo, pois também revela uma inversão ou deslocação da realidade - a impossibilidade do rosto reflectido corresponder ao rosto do modelo - tornando-o num engano (o rosto máscara) e daí possibilitando a ficção (Rodrigues, 1994).

Por seu lado, o advento da fotografia, para além de ter criado a acessibilidade imediata ao retrato, democratizando-o, vai ter, conseqüentemente, repercussões para a auto-representação. Mas estas podem não estar ligadas, propriamente, a uma ideia de ruptura com o acto pictórico, como é frequentemente referido. José Gil (2005) declara:

“Tornou-se comum afirmar que a arte moderna matou o retrato (depois de ele ter sido substituído pela fotografia). Não é tão certo que tenha sido assim: um certo fio, que atravessou toda a primeira metade do séc. XX, com nomes como Picasso, Giacometti, Francis Bacon, os surrealistas e mesmo o segundo Malévitch, manteve a tradição, modificando-a profundamente.” (: 41).

Margarida Medeiros (2000) explora criteriosamente a relação que se estabelece entre a fotografia e a abordagem pictórica no auto-retrato e na auto-representação. Para esta autora deveremos procurar a perturbação da fotografia, não no seu carácter imitativo (partilhado com a pintura), mas nas suas propriedades imediatas e mecânicas que dessacralizam a imagem, massificando-a. Para além disso, a autora afirma que o médium fotográfico não só torna imediata a representação, como faz esquecer que ela existe. Acrescente-se, que hoje, esta “prova de realidade” é ainda desafiada pela manipulação digital de imagens.

Medeiros (2000: 59) observa que a presença do retrato se acentua a partir do séc. XIX, e isso parece estar ligado não só à produção facilitadora da fotografia, mas também à emergência da subjectividade individual, esta, oprimida e diluída na sociedade de massas. A representação de si ou do outro vincula, de certa forma, uma tomada de

---

<sup>13</sup> Velázquez, com a sua obra “Las Meninas”, imprime um marco incontornável na pintura, ao jogar com várias estratégias que também reclamam o espelho, como elo de ligação entre o exterior e o interior da obra.

posição quanto às questões de identidade, e a fotografia acelera esse processo (*idem*). Poder-se-á supor que na arte contemporânea a pintura e a fotografia se afastam na medida em que todos os meios se afastam, se complementam e se potencializam nas suas próprias e respectivas qualidades.

No encontro com o olhar do auto-retrato a arte contemporânea responde escavando-o, atormentando-o, exacerbando-o ou celebrando-o. Desde o Pós-modernismo que a arte, de acordo com Reed (1993: 271), reflecte uma atitude demarcada perante a crítica social às hierarquias baseadas na raça, classe, nacionalidade, género, sexualidade e outras formas de identidade. Da mesma forma Rideal (2005) refere:

“Artists today have found a renewed relevance in the complexity of self-portraiture: the *memento mori* aspect of the genre is particularly pertinent in an age of iris recognition, DNA and animal cloning. Proof of identity is also of increasing importance to western society. As populations shift and our world becomes increasingly globalised, self-imagery can take on a new significance for the artist. Making a self-portrait is a powerful tool for proclaiming the artist’s physical and cultural identity.” (: 11).

A auto-representação e o auto-retrato percorreram um caminho pela história, principalmente desde o início do séc. XX, pontuado por interrogações identitárias, mas nesse desenvolvimento, como refere Margarida Madeiros, uma agonia identitária prevalece “mesmo que, aparentemente ela se tenha dissolvido no interior de uma cultura anestésica que tudo ‘resolve’ – uma cultura que transformou a incerteza identitária por meio do politicamente correcto direito à diferença, num produto para consumo de massas” (*in* Rosenthal, 2008: 29). Com efeito:

“Nunca as pessoas se auto-registaram tanto como nos dias de hoje o fazem. Na rede virtual, nas redes sociais, nos blogs, nos álbuns de fotografias e vídeos, nas linhas de twitter, são os utentes os próprios autores, oscilando entre a identidade e o seu avatar. (...) São os próprios que alimentam com conteúdo actualizado da sua intimidade os espaços dedicados hoje à auto-representação, fóruns globais onde registam voluntariamente, mas com escrúpulo, os quotidianos. Um passeio por estas identidades acessíveis ‘em linha’ exhibe uma floresta de detalhes quotidianos, pessoas, onde o indivíduo se submete voluntariamente ao pacto desta vigilância panóptica, mas consentida.”<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Texto extraído da contracapa da revista *:Estúdio*, da edição (nº 2) subordinada ao tema “Auto-retrato e auto-representação”.



Também Rebel (2009: 25) nos lembra essa facilidade (ou banalidade) com que qualquer um pode produzir imagens de si próprio, inventando e encenando a sua própria imagem. Mas isso, defende, não é arte.

E é talvez neste campo que, na arte contemporânea, a auto-representação e o auto-retrato tornam mais visível e necessária a sua actuação: os artistas apropriam-se e epifanizam o tempo em representações e encenações prontas a reconstruir ou desconstruir a própria noção de identidade - a questionar a validade de posições definitivas.

O auto-retrato pode já nem ser imagem do corpo, excluindo a semelhança; a auto-representação pode fazer pensar na pessoa subjacente ao corpo encenado<sup>15</sup>. A individualidade admite também a sua pluralidade, e esta, como afirma Steyn, implica o reconhecimento “of the otherness of the self, as well as others, (...) essential to human consciousness and creativity” (Steyn, 1997: 3).

O *Eu* e o corpo dos artistas dão-se ao estilhaçamento, à fragmentação, à metamorfose, à dissemelhança, à exposição *voyeurista*, à ausência, à mutilação, à narrativa, à ficção ou encenação, à glorificação, à diversão...<sup>16</sup> A perfusão de metáforas, o discurso poético e filosófico e todas as derivações da estética que “retratam” o auto-retrato, são talvez um sinal de que algo escapa à linguagem, algo que se torna verbalmente sempre inacessível. “L’art est tout à fait capable de théoriser sur lui-même en recourant aux moyens que le sont propres” (Calabrese, 2006 : 27), ou não fosse ela um outro tipo de comunicação, de meio para significar.

Em última análise, quando nos confrontamos com uma obra de arte, deparamo-nos frequentemente com uma imagem que se separa de nós através de um vidro (literal ou pressentido) que, na sua superfície reflectora, nos tolda a visão em advertência, mas que nos coloca directamente na imagem, onde nos podemos ou queremos reconhecer. É nesse jogo de querer ser satisfeito e arrebatado, que, por ventura, se joga o narcisismo do espectador. No entanto, é também aí que ele se poderá dar conta da sua tentativa incessante de se auto-constituir, no (re)encontro entre o individual e o colectivo. A auto-representação e o auto-retrato parecem estabelecer incisivamente estes pressupostos.

Através do auto-retrato os artistas demoram-se “nessa realidade identitária que nos foge a cada minuto” (Medeiros *in* Rosenthal, 2008: 30) e da qual nos alheamos frequentemente, pois nem sempre é possível ter uma oportunidade para parar e determo-

---

<sup>15</sup> No exercício ficcional da figuração, o artista Jorge Molder admite que encontra no trabalho consigo próprio uma representação peculiar de si mesmo como personagem - com o qual não coincide completamente - não sendo ele, mas também nenhum outro, e mesmo aqui experimentando várias modalidades (Melo, 1999: 8-12).

<sup>16</sup> Na arte contemporânea Cindy Sherman, Orlin, Nan Golding (a nível internacional) e Helena Almeida, Jorge Molder, Júlia Ventura, Pedro Cabrita Reis (em Portugal), são alguns dos exemplos relevantes, de artistas que utilizam estratégias auto-representativas.

nos um pouco na imagem que o espelho nos devolve, essa imagem que podemos tratar por tu...

As possibilidades da auto-representação, como autodescoberta, auto-análise e auto-referência, admitem perspectivas muito diversas, permitindo explorar diferentes abordagens, que se poderão potenciar em actividades educativas. Todas estas considerações também sugerem que, quando abordamos o tema, nos colocamos perante conceitos bastante complexos, e que se queremos aproximá-los aos alunos deveremos ter em conta uma adequação operativa da temática à sua faixa etária, caracterização e contexto, tal como referido no início deste ponto. De qualquer forma, ressalta aqui a ideia de que através do confronto com o auto-retrato/auto-representação estabelece-se o aparecimento de uma subjectividade e, com ela, a promessa da sua autonomia capaz *de per si* estabelecer uma relação com o(s) Outro(s) e com o(s) mundo(s), no modo como o(s) percebe e nele(s) se posiciona.

### **1.3. Encontro de olhares: as possibilidades da auto-representação em contextos educativos**

Torna-se essencial salientar que, a determinada fase desta investigação, pela necessidade de posteriormente estabelecer uma acção mais informada e fundamentada, foi efectuada uma pesquisa que procurou perceber de que forma, ou com que métodos, objectivos e finalidades, estariam a ser abordados o tema da auto-representação e do auto-retrato nas práticas educativas.

Tal como refere Kerry Freedman “Art educators have long known that art helps students understand the human condition through their investigations of themselves” (*in* Eça & Mason, 2008: 45). Este é um facto, talvez o mais reconhecido, pelos diversos estudos sobre educação artística que analisam as manifestações idiossincráticas (modo de ser particular de cada um) naturalmente indissociáveis das expressões artísticas.

Contudo, encontrámos poucos estudos, na literatura revista, que exploram especificamente a auto-representação ou o auto-retrato como tema ou recurso educativo, sendo mais comuns os que abordam metodologias com as quais se relacionam estes conceitos (como por exemplo o uso de histórias de vida ou de estratégias de compreensão dos elementos extraídos da cultura visual dos jovens). Para além disso, destacam-se análises dirigidas ao auto-retrato das crianças, normalmente com propósitos psicanalíticos (de diagnóstico e arteterapêuticos) ou tendo como finalidade a avaliação de

capacidades ou competências de representação gráfica e expressiva do desenho, centrando-se em produtos finais. Aliás, poderemos ainda adiantar, numa análise célere, que rapidamente se percebe a carência de divulgação das práticas, através da produção literária científica sobre o Ensino de Artes Visuais em Portugal, em geral, e em particular no que concerne ao 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Actualmente, um número significativo de escolas, através dos seus *sites* institucionais e *blogues*, dedica-se à divulgação dos trabalhos realizados pelos seus alunos incluindo aqueles produzidos no âmbito das unidades curriculares artísticas. Também neles procurámos a evidência de actividades baseadas na temática auto-representativa, para constatar que, se bem que existam, pontualmente, exemplos que exploram e aprofundam o recurso ao auto-retrato ou à auto-representação, com frequência esses casos recaem numa abordagem mais tradicional, *i. e.* no seu uso exclusivo para a apreensão da forma e estruturação das proporções do rosto ou do corpo. São práticas comuns, que alguns manuais escolares incentivam, no entanto é uma situação que desvela, em parte, naquilo que Dalila D'Alte Rodrigues (2002: 14) insinua quando afirma: “Infelizmente, ainda há muitas escolas que persistem na adopção de modelos retrógrados, baseados quase exclusivamente na reprodução ou cópia, mais ou menos fiel e passiva segundo regras e formalismos academizadores que não deixam grande margem à expressão livre”.

O retrato e o auto-retrato não deixam de ser vias que facilitam o desenvolvimento da capacidade de observação e análise, necessária ao exercício básico do desenho, tal como descrito nas orientações curriculares presentes nos programas de Artes Visuais. Porém, é provavelmente limitativo, perante um tema como a auto-representação, deixar à margem a oportunidade de explorar as suas possibilidades mais pessoais, afectivas e socioculturais.

Por outro lado, é noutro território, num outro tipo de contextos educativos, protagonizados pelos museus, que se encontram referências que colocam a auto-representação e o auto-retrato num plano mais amplo e motivante. A nível internacional poder-se-ão referenciar, a título de exemplo, as actividades levadas a cabo pelo *Museum of Modern Art* de Nova York (MoMA) e pela *National Portrait Gallery* de Londres. Se no primeiro ressalta a criação de cursos e aulas focados na exploração do auto-retrato; no segundo, também pela sua óbvia especialização no retrato, todo um conjunto de actividades (*workshops*), projectos e recursos são colocados em acção. Neste último museu, em particular, para professores e alunos, são disponibilizadas, através da informação documentada e da formação, uma diversa gama de propostas didáctico-

pedagógicas (teórico-práticas) que auxiliam e inspiram abordagens ao tema do retrato e auto-retrato, partindo de acções dialógicas com as obras expostas no museu.

É, no entanto, uma proposta de uma instituição portuguesa, o Museu de Serralves, que queremos aqui salientar. O museu enceta hoje uma missão e um desafio, que vão para além da conservação e apresentação da obra de arte, perseguindo e assumindo um papel interventivo, como espaço de aprendizagem activa, não só para a criação mas para a formação do seu público (intensificando as suas relações).

“Retratos” - o tema explorado no ano lectivo de 2005-2006 no âmbito destes projectos, surge de acordo com Elvira Leite e Sofia Victorino (2008: 155) a partir do questionamento acerca das potencialidades comunicativas e expressivas do género. O projecto partiu de um momento de apresentação de obras de artistas contemporâneos “permitindo que os jovens chegassem aos artistas através das características dos seus próprios trabalhos” (*idem*). Leite e Victorino (2008) acrescentam:

“Tendo por base o tema proposto e as relações que podemos construir a partir de outros conceitos que lhes estão associados – centrados na relação entre imagens e a auto-representação, entre o rosto e a sua representação – propôs-se às escolas a realização de uma série de trabalhos que envolveram diferentes técnicas: pintura, fotografia, desenho, colagem (...) que permitiram problematizar questões da própria linguagem plástica.” (: 156).

Na publicação referida poder-se-á seguir toda uma acuidade, diversidade e criatividade a que obedeceu a organização das actividades realizadas nas “Oficinas de Serralves”. As propostas exploradas revelam um processo de trabalho e fundamentação subjacente, que sublinha uma adaptação aos diferentes níveis etários, tendo especial atenção pela introdução de factores cognitivos, pela liberdade de opções e pela integração (numa apreensão holística) de referências às criações artísticas contemporâneas, aspectos que pela sua pertinência contribuiram para o desenvolvimento da presente investigação, incentivando e desafiando a acção.

## **CAPÍTULO 2 - Apresentação e análise do currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1. O contexto da disciplina de Educação Visual**

*Não há nenhuma concepção sacrossanta dos objectivos da educação nas artes.*

Elliot W. Eisner

Dirigindo-nos numa investigação orientada para a elaboração de uma estratégia de ensino-aprendizagem, realizada no contexto da disciplina de Educação Visual, torna-se necessário considerar as directivas tutelares quanto às orientações do currículo.

O Currículo Nacional do Ensino Básico [CNEB] - Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001a: 2) apresenta as competências gerais (de base transversal às diversas áreas do currículo) tidas em operacionalização com princípios e valores, dos quais poderemos destacar aqueles que mais directamente se ligam à problemática deste estudo:

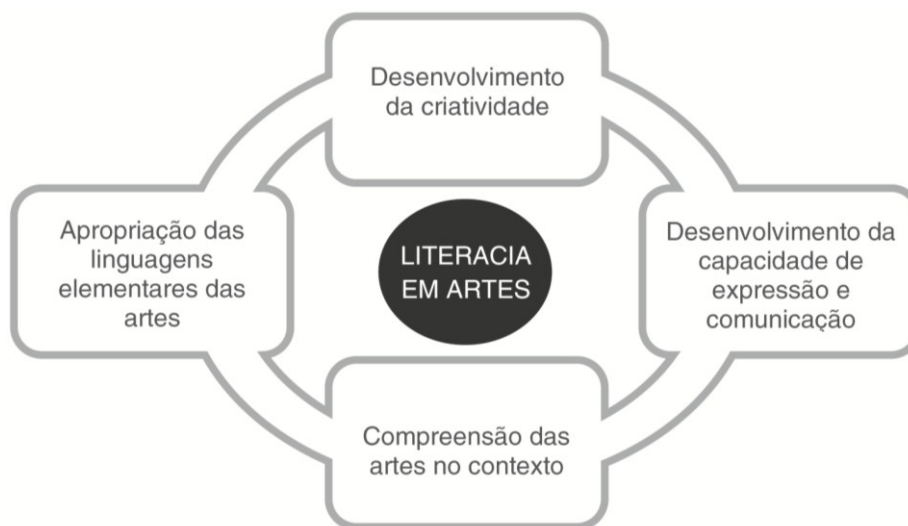
- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- O desenvolvimento da actuação e sentido cívico, responsável, solidário e crítico;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

De acordo com o mesmo documento cabe às diferentes áreas disciplinares e aos professores articular uma interacção unificadora das diferentes dimensões do saber, convocando e pressupondo a responsabilização de toda a comunidade educativa, pois só na sua dinâmica pode ser possível essa interligação (Ministério da Educação, 2001a: 16).

No programa que define as orientações curriculares específicas de Educação Visual, evidencia-se a importância, das escolas e dos professores, na gestão e organização dinâmica do processo de ensino-aprendizagem (Ministério da Educação, 2001b). Os conteúdos apontados deverão ser vistos como base para uma adequação centrada nos interesses, contextualizados e fundamentados, da realidade local e nos objectivos específicos da escola, de um grupo disciplinar ou de uma turma.

O CNEB (Ministério da Educação, 2001a: 159) (Anexo III, a.) envolve a Educação Artística na abordagem das áreas artísticas da Expressão Plástica e Educação Visual,

Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro e Expressão Físico-Motora/Dança, implicando a noção de literacia em artes através do desenvolvimento de competências consideradas comuns a estas disciplinas, e que se interdependem em quatro eixos:



**Figura 1:** Quatro eixos estruturantes e inter-relacionados das competências artísticas em Educação Artística (Ministério da Educação, 2001a: 152).

Quanto à Educação Visual, dá-se ênfase ao trinómio Arte, Educação e Cultura, centrando a sua relevância no desenvolvimento das dimensões do sujeito, através da fruição/contemplação, produção/criação e reflexão/interpretação, três fulcros que se articulam em dois domínios das competências específicas – a comunicação visual (significado) e os elementos da forma (significante).

As Artes Visuais devem ser ponte de acesso de vivências abertas ao meio, à comunidade e ao património, apurando sensibilidades, proporcionando a criação e a expressão através da experiência estética e artística. A formação pessoal é entendida aqui na sua inter-relação – cognitiva, afectiva e comunicativa - numa ligação criativa, crítica, construtiva e contínua com a vida.

A Educação Visual através da apreensão e entendimento da estruturação e significação da linguagem plástica é vista como potenciadora do saber agir plasticamente, estruturando o pensamento e como meio para educar o olhar e o ver.

O carácter pertinente do documento poderá situar-se na crítica ao recurso do método de resolução de problemas, quando este propicia a valorização de soluções utilitárias imediatas, podendo negligenciar a dimensão, percepção e interpretação estética, como constitutiva do conhecimento do Universo Visual.

Mas as orientações curriculares (Ministério da Educação, 2001a: 156) estendem ainda a sua pertinência pela denúncia, que estabelecem, ao indicar o pensamento ultrapassado, mas que perdurou, do “entendimento do processo criativo como manifestação espontânea e auto-expressiva, como valorização da livre expressão”. Best (1996: 115) esclarece-nos esta ideia, referindo que a expressão livre detém validade quando não é ancorada a uma noção de agir despropositado ou arbitrário.

O tema da auto-representação e do auto-retrato convoca considerações extremamente relevantes no que concerne aos aspectos relacionados com a auto-expressão, e parece ser nesta dimensão que, ao longo do tempo, os estudos sobre Educação e Arte mais se detiveram. Tal como declara Arriaga (*in* Belver & Sánchez, 2000: 246) o entusiasmo pela “plena liberdade” associada à auto-expressão, preconizado por algumas concepções educativas, cedeu lugar a decepções e ineficácias e a metodologia referida tornou-se uma das principais causas apontadas para a desvalorização ou desprestígio da Educação Artística. Ribeiro (*in* Pacheco & Araújo, 2009) expõe, de igual modo, o actual descrédito na “tese de que a criança é naturalmente criativa, sendo a liberdade de expressão condição necessária e suficiente para que a criatividade espontaneamente se desenvolva” (18). Contudo, como clarifica Arriaga (*in* Belver & Sánchez, 2000):

“Es justo reconocer, sin embargo, que la didáctica de la autoexpresión infantil aportó aire fresco a un área con cierta tendencia al peor academicismo y, sobre todo, que consiguió abrir una brecha importante en un sistema educativo con excesiva inclinación al desarrollo intelectual, pseudocientífico y tecnológico de la persona. Gracias a ello, probablemente, la educación artística sigue manteniendo expectativas de crecimiento en un sistema educativo cada vez más ajeno al crecimiento emotivo, sensorial, estético o moral de los individuos.” (: 247).

Em termos didáticos e pedagógicos, esta concepção pode ser vista como orientadora da defesa do ensino metodológico de técnicas básicas artísticas, do papel essencial da mediação docente e da criação de um ambiente ou contexto libertador e estimulante, como condições promotoras da criatividade; pois assim se poderá munir o aluno de meios para observar de forma mais crítica e reflexiva, contribuindo para que ele crie e frua com maior consciência da sua individualidade.

Torna-se necessário também esclarecer, neste contexto, que o âmbito e o alcance de uma Educação Artística adquirem contornos diferentes, conforme os níveis de ensino a que nos referimos. É aqui que se estabelece um limite, que parte da distinção dos

objectivos, nem sempre claros, de dois pressupostos: por um lado, uma Educação Artística dentro do Ensino Básico - para todos - que deverá usar a arte, como um meio ou método de educação, e a integração de disciplinas curriculares artísticas de forma complementar e autónoma; e por outro, a especialização artística - consequente de uma opção - na passagem para o Ensino Secundário (uma via já profissionalizante). Interessamos aqui, para os objectivos fundamentais deste estudo, determo-nos numa dimensão, que no fundo, determina a importância da integração da arte no ensino e aprendizagem de qualquer indivíduo.

## **2.2. Fundamentação e adequação da proposta temática no enquadramento curricular**

“A virtude humanista e formativa das disciplinas que se ensinam não se baseia no seu conteúdo intrínseco, fora do tempo e do espaço (...) Não se trata do *quê* mas do *como*” (Savater, 2006: 122). Savater refere-se aqui ao facto de que, de uma forma ou de outra, todas as áreas do saber, todas as disciplinas, podem potenciar determinados objectivos e competências que se situam fora dos seus conteúdos específicos, mas que cada uma delas o pode fazer à sua maneira, para no final, poder ser possível a desejada (mas talvez negligenciada) ideia de construção de um saber transversal, global e unificador.

O tema apresentado, a partir do recurso à auto-representação e ao auto-retrato, procura a recorrente dinâmica de ensino-aprendizagem estabelecida pela Educação Artística, no seu carácter metodológico construtivista, na sua atitude interactiva e nos seus pressupostos holísticos.

Cao, num estudo sobre a linguagem escrita, liga a criação de auto-imagens à ideia de que o processo de revelação de uma imagem de si nos pode “conectar com o mundo mais próximo, mas também com o distante, com a realidade mais individual, bem como a mais social” (Cao *in* Barbosa, 2005: 188). Nesta perspectiva, podemos estabelecer aqui um paralelismo com a expressão artística, pois tal como defende a autora anteriormente citada, a relação aluno-conteúdo-sociedade pode ser trabalhada a partir da nossa própria imagem e com a imagem do mundo que percebemos, permitindo a articulação de conteúdos – humanos, artísticos e técnicos.

O desenho da estratégia de ensino-aprendizagem, desenvolvida com a turma do 9º ano (e na qual se centra este estudo), propõe actividades de carácter eminentemente



criativo e comunicativo. Proporcionando oportunidades para reflectir a partir da própria imagem e dos estereótipos sociais, reconhece-se a dinâmica construtivista dos constrangimentos pessoais e do grupo, na possibilidade de identificação do *Eu* com o *Outro*.

Encara-se a aprendizagem na sua vertente social, valorizando a compreensão, como auto-reflexão que pode levar ao acontecimento mais activo, crítico e cívico. “Em sentido amplo, o processo educacional está centrado na criança e é compreendido como um diálogo com os outros e consigo mesmo, em um mundo de ideias, coisas e pessoas” (Cao *in* Barbosa, 2005: 196).

Assim, é possível tomar o auto-retrato/auto-representação como uma criação que não abarca uma finalidade na simples tradução da característica fisionómica de um rosto ou corpo, pois pode incluir (como já foi referido) uma relação múltipla entre *um eu de mim* que se projecta ou com *o outro que observo* e *me observa*. As mais altas potencialidades pedagógicas e formativas da auto-representação poderão retirar-se assim, desse confronto com o *Eu* num conhecimento interdependente do *Outro*, do recurso a um conjunto de representações que estruturam o autoconhecimento.

A proposta de trabalho inserida neste campo temático pretende integrar as aprendizagens e as produções em processos de reflexão e intervenção, gerindo o método de ensino-aprendizagem estruturado a partir dos saberes específicos da Educação Visual e dos suportes, materiais e técnicas que permitem a realização dos projectos, tal como enunciado nas orientações do Currículo.

A sua integração na planificação das actividades contempla, igualmente, a sua contextualização no Projecto Curricular de Turma [PCT] e no Projecto Educativo de Escola [PEE], de modo a corresponder à necessidade do estabelecimento de interdependência e transversalidade de um ensino que se quer global e participativo por parte de toda a comunidade escolar.

No desenvolvimento dos projectos e actividades apresentados procura-se que o aluno retire o melhor partido dos processos, que apesar de resultarem em produtos finais, extraem a sua máxima importância do pensar, (re)fazer, decidir, escolher, pesquisar, testar, questionar, apresentar... que integram o seu desenrolar.

Outro aspecto tido em consideração para a elaboração desta proposta foi a sua adequação aos aspectos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, que se pretendeu adequada e informada, especialmente porque o aluno ao falar de si poderá ser confrontado a expor aspectos mais íntimos e sensíveis, que requerem compreensão, cuidado e atenção na preparação e realização das actividades desenvolvidas.

É importante salientar que, não se pretende, de forma alguma, estabelecer, no plano da investigação, uma qualquer avaliação psicológica ou apreciação que leve à caracterização discriminada e pessoal dos alunos, mas sim uma análise do processo de trabalho, nos seus pressupostos didáctico-pedagógicos, e da relação deste com os seus resultados, considerando somente os seus motivos formativos, e não “terapêuticos”, ainda que de alguma forma esse efeito possa ter repercussões.

A psicologia serve-nos, assim, para nos ajudar a situar e a adequar a temática, fornecendo esclarecimentos sobre aspectos desenvolvimentais e psicopedagógicos, que teremos de ter sempre em consideração, quaisquer que sejam as situações de ensino-aprendizagem.

Aliás, é tendo em conta uma maior compreensão do período da adolescência que se torna pertinente, em diversos aspectos, a abordagem ao auto-retrato e à auto-representação, já que estes se traduzem em formas de auto-definição ou auto-conceito, tarefas incontornáveis nesta fase (Kroger, 1996). Para Lawrence (2003: 2) “The self-concept is the individual’s awareness of his/her own self. It is an awareness of one’s own identity”, estando a “psicologia do *Self*” associada a três aspectos fundamentais: auto-imagem (como a pessoa se define), a idealização do *Eu* ou *ideal self* (o que a pessoa queria ser) e auto-estima (o que a pessoa sente sobre a discrepância entre o que é e o que queria ser).

A adolescência<sup>17</sup> é o período em que o indivíduo entra no estágio das operações formais apresentando novas capacidades a nível do pensamento: raciocínio hipotético-dedutivo, raciocínio científico-indutivo e abstracção reflexiva (Sprinthall & Collins:1999). O pensamento concreto da fase anterior é suplantado pela aquisição de processos mentais divergentes e flexíveis, resultantes de um conjunto de competências que foram sendo adquiridas, permitindo desenvolver a capacidade mais rápida para a resolução de problemas. O raciocínio moral do adolescente também alcança o seu pleno desenvolvimento com as operações formais (*idem*).

Esta fase é tida por diversas teorias de construção da identidade na adolescência, como um período de desenvolvimento pontuado frequentemente por processos dinâmicos em constantes desequilíbrios, no qual o jovem adolescente enceta a busca por suportes afectivos, sociais e culturais onde possa edificar a sua personalidade e a sua identidade. Aliás, uma viagem que se revela vitalícia, num processo constante de construção de significados (Kroger, 1996; Harter, 1999; Lawrence, 2003).

---

<sup>17</sup> Entendida aqui, como denominação que comporta uma dimensão biológica (puberdade), mas também como construção sociocultural.

Kroger (1996: 179) refere que quando se abordam questões relacionadas com a estruturação identitária do adolescente, essas poderão ser promotoras do desenvolvimento, quando existe um suporte de trabalho efectivo que permite liberdade ao adolescente para explorar e experimentar em profundidade.

Tal como é referido num artigo realizado no âmbito das actividades da PES (Anexo V), “é neste misto de desequilíbrio e equilíbrio que o nosso trabalho tenta incidir, de forma a que o ajude a encontrar o seu caminho num processo contínuo de auto-regulação” (Saldanha, Almeida, Costa & Oliveira, 2010: 3).

Sem querer, aqui aprofundar demasiado estas questões, pois, tal como já foi referido, não é esse o âmbito desta investigação, apresenta-se, somente como complemento, uma síntese elucidativa (Anexo V, a.), sobre o desenvolvimento das auto-representações (em termos psicológicos) durante a adolescência.

Na segunda parte deste documento serão abordadas, de forma mais completa, as etapas seguidas pela acção estratégica em contexto de sala de aula, as quais, no seu decorrer, permitiram a recolha dos dados que se constituem como objecto de análise deste estudo.

Esclareça-se que as actividades, realizadas com o 9º Ano, foram fruto de uma concepção que usufruiu das mais-valias do contexto de formação de professores onde foram situadas, ou seja, da oportunidade de reflectir e actuar participada e constantemente. A opção por enquadrar a temática no currículo da turma, e na planificação da Unidade Curricular de Educação Visual (Anexo III, b.), foi uma escolha ponderada por todos os elementos do Núcleo de Estágio, e o processo aí percorrido, bem como os seus resultados, encontram neste Relatório a oportunidade para serem sistematizados e divulgados.

Este clima de inter-ajuda e cooperação entre vários docentes (alunos estagiários e Orientadora Cooperante) tornou possíveis diversas estratégias, difíceis de implementar nas situações normais onde um professor actua sozinho em sala de aula, mas também facilitou, no próprio processo de investigação, a construção de uma visão mais verosímil, crítica e consensual dos acontecimentos.



## **PARTE II | Desenho da investigação**



## **CAPÍTULO 3 - Opções metodológicas**

### **3.1. Problemática e definição da finalidade e objectivos do estudo**

O título deste relatório, ao indicar a **(des)**construção do auto-retrato, expõe desde logo a ideia de nos estarmos a colocar perante um conceito (que é diverso de significados) com uma atitude que pretende sobretudo evidenciar uma posição reinterpretaiva, que se refere não ao conceito de auto-retrato artístico, mas ao modo de como pode ser encarado como estratégia ou recurso num contexto educativo.

Se o centro da Educação é o aluno, o seu auto-retrato ou a sua auto-representação tomam-no como tema, como matéria de conhecimento.

Outras áreas e outras abordagens também poderão, evidentemente, fazê-lo, mas provavelmente só as linguagens e experiências artísticas permitem revelar conexões que vão para além da palavra, podendo associar de forma singular, através das imagens, dos materiais e das técnicas expressivas, as paisagens interiores e exteriores de que são feitos os mundos de cada um.

Possibilitar ao aluno uma oportunidade para se deter na sua auto-imagem e auto-conceito, talvez seja uma ocasião (incomum) para ele se aperceber que todo o contexto da sua pessoa é importante para aqueles que gerem a sua aprendizagem, e que esta também o convoca como co-participante ou co-criador, e não só receptor, de saber.

Dito de outra forma, o auto-retrato, como conceito, solicita ao aluno, de modo directo, a sua auto-implicação no processo educativo. E esta é uma hipótese que obviamente nos seduz. Solicitar-lhe que construa artefactos baseados em si próprio, pode ser um apelo, ou uma porta aberta, para que na sala de aula entre parte do universo com o qual o aluno se identifica. Isso permite uma apropriação de factores que muitas vezes fazem parte da outra escola, a “escola da vida”, que supera a escola formal em muitos aspectos.

A Educação Artística poderá, desta forma, através da utilização reflectida de várias linguagens, que também fazem parte desse dia-a-dia, possibilitar ao aluno a construção de reflexões e significados, dando lugar a posicionamentos mais críticos, ajudando-o a criar uma representação mais consciente de si e do mundo (a construir a sua identidade).

Tomando ainda consciência das multiplicidades e riquezas culturais, perspectiva-se um caminho para a aceitação de diferenças sociais ou para a inclusão.

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e

incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 31). Assim sendo, procura-se neste trabalho traduzir, da melhor forma que nos é possível, esse percurso que contextualiza não só os pressupostos teóricos explorados, mas também a sua interligação com a prática educativa, tentando auferir desse conjunto os elementos que nos possibilitam atingir os objectivos delineados para esta investigação, bem como as questões que lhe subjazem (apontados na introdução deste relatório).

A finalidade principal do estudo é descrever, fundamentar, analisar e compreender o percurso e os resultados de estratégias didáctico-pedagógicas que propõem aos alunos a realização de actividades centradas na auto-representação, como pretexto para o desenvolvimento e aquisição de diversas competências curriculares.

Nessa análise, procura-se esclarecer de que modo construíram os alunos os seus trabalhos, em termos de opções técnicas, formais e de conteúdo, assim como constatar que apreciação, em relação aos mesmos, eles próprios revelaram.

Relembra-se que não se pretende realizar uma avaliação discriminada das suas capacidades individuais, cognitivas ou psicológicas, mas estabelecer um confronto entre a experiência vivencial dos trajectos e um quadro teórico, conceptual e reflexivo que dela poderemos extrair.

Apesar desta investigação se centrar e dirigir no contexto escolar onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada e com a turma B do 9º Ano, houve, como já referido, a oportunidade da autora encetar um estudo introdutório, com função predominantemente heurística e formativa (Postic & De Ketele, 2000: 44), ou seja, retirando da observação de outros contextos (numa outra escola), onde foi explorada a temática auto-representativa, aspectos que serviram para fazer emergir hipóteses que contribuiriam para o desenvolvimento da investigação. Mas este estudo foi realizado também com a intenção de poder estabelecer algum paralelismo em termos informativos, que adicionam a possibilidade de perceber melhor como nos diferentes sub-estádios da adolescência (inicial, intermédio e final) os alunos encaram o tema.

O poder de estabelecer estas relações é, porém, reservado, considerando as variáveis de faixas etárias e realidade distintas, mas também a existência de diferenças significativas, em termos de objectivos-competências, nas propostas apresentadas aos alunos. No entanto, a apresentação das actividades e dos resultados dos trabalhos realizados por estes estudantes do 5º Ano do Ensino Básico e do 12º Ano do Ensino Secundário são, precisamente pela diversidade que oferecem e pelo seu contributo enriquecedor, alvo de análise nesta investigação. Para que isso seja possível, é



necessário ter presente essas diferenças, que serão esclarecidas com o rigor que se estabelece como necessário ao estudo de caso(s).

### **3.2. Enquadramento metodológico do estudo: a investigação na/para a acção e o estudo de caso**

Entender o contexto que gerou, motivou e tornou possível este estudo, é aqui fundamental, para perceber tanto a pertinência, como o *modus faciendi*, da investigação que sustenta este Relatório Final. E tal como este nome indica, situamo-nos no lugar de uma investigação em educação, no qual o estudo foi conduzido em contexto de formação de professores, sendo a investigadora também professora e formanda, procurando alcançar, por isso, como objectivos primordiais, a compreensão, a reflexão e a aprendizagem continuada através da prática (supervisionada).

Inclusivamente, o carácter metodológico desta investigação foi resultado de uma escolha que não só se liga, na sua essência, a este contexto, mas que esse processo formativo e reflexivo se pretende ver reflectido na sua própria apresentação.

Por outro lado, o presente relatório permite também abarcar o distanciamento necessário à formação de uma perspectiva mais autonomizada sobre o decurso da acção, partindo para a sua reconsideração e reconceptualização.

A investigação e a acção surgem, nestas circunstâncias, como indivisíveis, implicando-se mutuamente, para delinear e classificar a estratégia metodológica aplicada. O desenho desta investigação deve ser, por isso, ecologicamente considerado, ou seja, atendendo à sua especificidade, é enquadrado no campo e nos propósitos da investigação-acção<sup>18</sup> onde se poderão encontrar ou articular “duas metodologias, a da acção e a da investigação, que, embora não se possam confundir, estão intimamente ligadas” (Silva, 1996: 81).

Explicar, ou mesmo classificar, as escolhas relativas à metodologia seguida no processo de investigação é uma tarefa complexa, dificultada essencialmente pela diversidade de posições, correntes e terminologias encontradas na revisão de literatura sobre o assunto. Considera-se assim, a adopção de métodos como guias, que não têm de ser encarados como “emprestados” das ciências sociais ou forçosamente exclusivos

---

<sup>18</sup> Máximo-Esteves (2008) situa a génese da investigação-acção nos anos quarenta, através do pensamento e acção de autores como Kurt Lewin, mas podendo ser visto o seu desenvolvimento ligado a John Dewey e Donald Schön (pela noção de interacção e pensamento do prático reflexivo, respectivamente), bem como ao impacto do Movimento do Professor-Investigador, na década de setenta em Inglaterra sob a influência de Stenhouse e Elliott.

das áreas artísticas, mas serem aqueles que parecem melhor adequar-se aos propósitos do estudo.

Apropriando-nos das palavras esclarecedoras de Oliveira (*in* Sá Chaves, 1997) poderemos referir que neste trabalho de investigação:

“(…) a acção é o ponto de partida de onde emergem as questões investigativas, constitui o campo de trabalho que fornece os dados que serão objecto de análise, e é simultaneamente o ponto de chegada, ou seja, é na acção que se irão projectar as aprendizagens do professor decorrentes da reflexão sobre as situações reais de ensino e do seu confronto com perspectivas de natureza mais teórica. Neste sentido a investigação está ao serviço da acção, justifica-se pela existência da acção e pela necessidade de melhor a compreender e melhorar.” (: 98).

Bogdan & Biklen (1994) enunciam que a *investigação aplicada* tem como principal objectivo a acção, mas também a mudança, que pode ocorrer na própria acção pedagógica. Assim, neste estudo, as generalizações efectuadas poderão ser consideradas do tipo analítico, mas não estatístico ou probabilístico, pois dirige-se todo o trabalho nessa constante e reflexiva actuação, no “contexto da descoberta” (Lessard-Hébert *et al.*, 1990: 95) e no entendimento dos dinamismos inerentes à prática experienciada.

Perante a oportunidade de investigar diferentes situações pedagógicas, que tomaram como tema o auto-retrato/auto-representação, e duma análise decorrente ser possível interceptar ou complementar diferentes visões e entendimentos, seguiu-se nesta investigação o Estudo de Casos como método ou estratégia investigativa que, desse modo, ganha sentido numa articulação com a lógica da investigação *na* e *para* a acção. Este procedimento metodológico, de natureza empírica, com forte cunho descritivo, caracteriza-se essencialmente por investigar um fenómeno actual no seu contexto real, tirando partido de fontes múltiplas de dados, com recurso à observação, a documentos, artefactos, etc. (Freixo, 2010), permitindo uma análise profunda dos diversos contextos considerados, seus intervenientes, singularidades e (inter)acções desenvolvidas. O mesmo autor evidencia que um estudo de caso não tem que ser, assim, meramente descritivo, pois pode adquirir esse forte alcance analítico “interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes” (Freixo, 2010: 110).

De acordo com Yin (2003), poderemos afirmar que, aqui, não se procuram casos representativos de uma população, generalizando os resultados, mas sim constituir um

conjunto particular de resultados que podem gerar proposições teóricas aplicáveis a outros contextos. No entanto, Stake (2009) defende que não se deve limitar a pesquisa a esse pressuposto, dado que existe interesse no aspecto intrínseco do caso estudado, na descrição e compreensão dos seus aspectos próprios, sendo fundamental focar um fenómeno original, tratando-o como um sistema delimitado cujas partes são integradas. Por seu lado Yin (2003) indica que o estudo de caso deve aprofundar a compreensão de um fenómeno pouco investigado, levando à identificação de categorias de observação e à revelação de hipóteses para investigações subsequentes. São perspectivas que, de algum modo, querendo opor-se, encontram uma complementaridade considerada possível neste estudo.

Situamo-nos assim, no paradigma interpretativo e descritivo, beneficiário de aproximações compreensivas e hermenêuticas, pois tal como mencionam Lessard-Hébert *et al.* (1990: 32), invocando Erikson (1986), designa-se uma investigação qualitativa, quando as abordagens se interessam pelo significado conferido pelos actores às acções nas quais se empenham. Este significado é visto aqui como o produto de um processo de interpretação que confere o sentido qualitativo ao estudo, não somente porque utiliza técnicas de pesquisa qualitativas, mas porque encontra esse sentido no “próprio objecto de análise e nos postulados a ele ligados” (*idem*).

Para Dias (2009: 84) a pesquisa qualitativa “pressupõem a ‘incoercibilidade do real’ ou seja, a realidade complexa, rica de ressonâncias que apresentam os fenómenos. Tende, portanto, à compreensão dos fenómenos na sua globalidade, não se destacando do seu contexto. Procura ‘compreender’ o fenómeno, embora não consiga explicá-lo”.

Através da investigação na e para a acção, procedeu-se a uma estruturação ou organização do estudo em duas fases:

**Primeira fase** - foi iniciado o enquadramento e aprofundamento do conceito de auto-representação e auto-retrato nas artes visuais, suportada essencialmente na pesquisa bibliográfica e na análise da informação por ela sustentada. Simultaneamente, desenvolveu-se o estudo sobre as actividades lectivas levadas a cabo na Escola A (um contexto escolar diferente do de PES) que também exploraram a temática auto-representativa.

**Segunda fase** - Os resultados da pesquisa anterior serviram de alicerces para a construção desta fase, que se predestinou ao estudo das implicações e dos resultados da inclusão do tema ao nível didáctico-pedagógico em contexto de PES, através de um percurso pontuado por várias etapas (de necessária operacionalidade flexível e

transversal) que conduziram às diversas actividades previstas<sup>19</sup>.

Destaca-se, em todo o processo percorrido, os múltiplos papéis desempenhados pelo investigador que simultaneamente actuou como observador participante, professor, e formando, o que origina preocupações relativas ao risco de subjectividade, enviesamento ou manipulação dos dados.

Por outro lado os sentimentos do investigador podem ter mesmo um impacto positivo na investigação como “importante veículo para estabelecer uma relação ou para julgar as perspectivas dos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994: 131). Os mesmos autores defendem que “a reflexão, sobre aquilo que se vai descobrindo enquanto se está no campo da investigação, é parte integrante de todos os estudos qualitativos” (1994: 206).

É também de acordo com Lessard-Hérbert *et al.* (1990: 67) que se poderá obter a objectividade através do reconhecimento da própria subjectividade e pela objectivação dos seus efeitos.

### **3.3. Processo de recolha e tratamento dos dados**

A organização deste Relatório, visando um maior entendimento sobre os trabalhos realizados pelos alunos, segue, para isso, dois momentos de análise: primeiramente detendo-se nos contextos e percursos das estratégias e actividades educativas, dando importância ao conhecimento da interdependência entre processos e seus resultados (artefactos produzidos pelos alunos); posteriormente revelando o conteúdo dos escritos dos alunos acerca do trabalho desenvolvido.

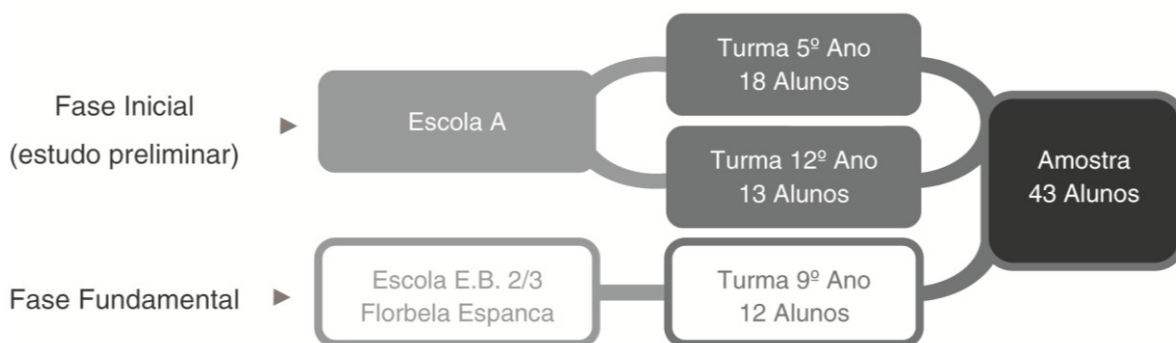
Como já foi referido, a dimensão empírica deste estudo, nas duas fases que a estruturam, contempla a informação recolhida em dois contextos distintos, conforme se apresenta na figura 2.

Foi utilizada uma amostra de conveniência ou por acessibilidade, um tipo de amostragem não probabilística, em que “o investigador selecciona os elementos a que tem acesso” (Dias, 2009: 105), escolha que se concilia com a natureza exploratória desta pesquisa. Obteve-se a autorização de todos os participantes (Instituições Escolares, Encarregados de Educação ou alunos maiores de dezoito anos) através do seu consentimento informado (Anexo IV, a.). A consideração pelos vários aspectos de natureza ética, que aliás subjazem a qualquer estudo, adquirem aqui um significado preponderante, e assim, por nossa opção, para garantir a confidencialidade dos dados, e

---

<sup>19</sup> V. Cronograma da investigação (Anexo V, b.).

também para facilitar a manipulação dos mesmos, seguiu-se a codificação do nome de uma das escolas (por Escola A) e do nome dos alunos.



**Figura 2:** Representação da amostra

Não se pretendendo expor uma qualquer (e frequente) discussão sobre métodos qualitativos e quantitativos de análise, colocando um em detrimento do outro, fundamenta-se de seguida as opções a este propósito, uma escolha balizada por métodos e técnicas que se organizam em função dos problemas e objectivos prosseguidos.

Sendo um estudo de índole qualitativa “a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994: 47) obtendo, deste modo, a informação através do contacto directo e direccionando o estudo pela indução analítica. Assim, a informação recolhida será tratada seguindo uma abordagem qualitativa, de análise documental e de conteúdo.

Como indica Dias (2009: 181) os documentos são instrumentos fundamentais, como fontes de informação que possam oferecer indicações úteis ao estudo. Os diários de bordo, as notas de campo (anotações imediatas e diferidas das experiências vividas e reflexões do observador, incluídas no seu *portfolio* reflexivo de PES), as imagens (fotografias das actividades e artefactos) e todo um conjunto de documentos oficiais escolares, tornam-se referências essenciais, como fontes de dados, para a descrição e compreensão das estratégias de ensino-aprendizagem.

Os textos e reflexões escritos pelos alunos, sobre as actividades que desenvolveram e acerca dos seus trabalhos, constituem-se como os “elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjectividade dos processos” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 195).

Saliente-se que estes textos foram produzidos durante e pelas próprias dinâmicas de ensino-aprendizagem. Esta preferência pela análise da narrativa aberta, ou pouco dirigida, coaduna-se com a natureza metodológica deste estudo, que pretende a compreensão dos fenómenos em contexto e aceder aos modos de pensar dos sujeitos e das suas representações. Tomar a palavra escrita, com maior liberdade de expressão na escolha do conteúdo, ou sem o “estranhamento” de um inquérito, pode ainda ser tido como uma forma de descontaminar ou mesmo validar as perspectivas apresentadas, não existindo interesse em antecipar ou dirigir repostas.

A partir da análise de conteúdo obtêm-se “informações mais finas, que podemos já designar de dados, na perspectiva de construção de conhecimento” (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010: 36). Esta análise permite, através da desmontagem de um discurso, a criação de um novo, por processos de localização-atribuição de traços de significação, com ou sem atributos quantitativos (Vala, 1987: 104).

Desse modo, objectiva-se a realização de inferências “com base numa lógica explicitada” (*idem*) que facultam a passagem “da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (*idem*).

Segundo Máximo-Esteves (2008: 104) apoiada em Kvale (1996) a categorização, do texto pode ser interpretada e apresentada de modo narrativo (um processo aqui adaptado). Para isso foi utilizado um dispositivo analítico na interpretação dos dados através da redução das narrativas recolhidas procurando “a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto” (*idem*).

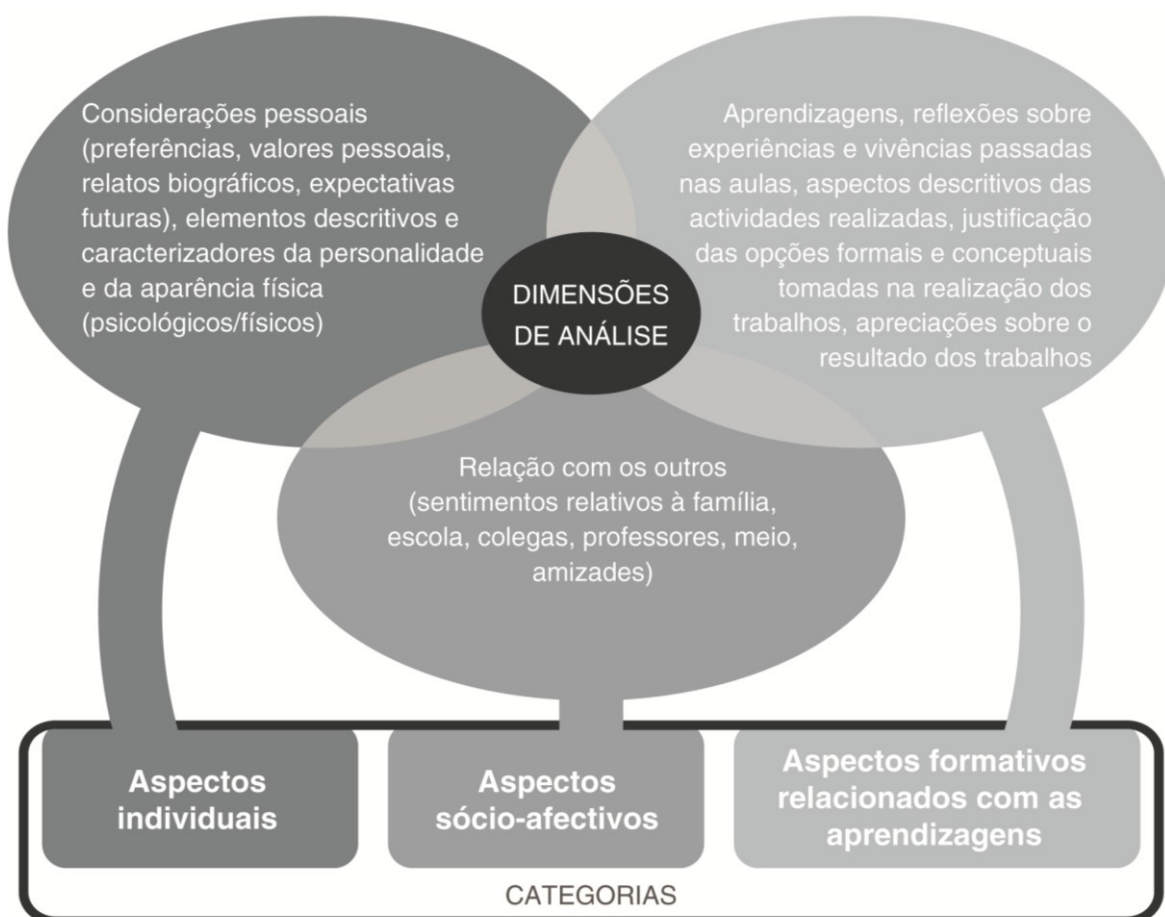
Máximo-Esteves (2008: 104-105) apresenta as operações fundamentais deste processo que consistem em:

1. fragmentação do texto em unidades de sentido idêntico;
2. codificação (denominação) dessas unidades de sentido (geralmente temático);
3. identificação de fenómenos que ocorrem repetidamente;
4. identificação de quebra de padrões ou indicadores de ruptura de continuidade nas dinâmicas que se geram nesse contexto;
5. identificação das saliências (consistência de padrões ou temas);
6. identificação do fio relacional entre os elementos que o investigador entrelaça e que devem responder coerentemente às questões inicialmente formuladas.

A partir desta sexta etapa foi possível e permitida a produção de inferências, organizadas segundo a sistematização e compreensão das ideias e não das palavras isoladas. Desta análise pretende-se uma melhor compreensão dos conceitos e palavras-

chave revelados pelas narrativas que, em conjunto com as inferências, estabelecem um cruzamento de fontes que validam a interpretação realizada.

Quanto às categorias de análise, estas emergiram e foram definidas a partir de leituras sucessivas dos documentos (textos e reflexões dos alunos) e do surgimento de determinadas questões e preocupações relacionadas com os objectivos da investigação. Nessa leitura integral deu-se atenção especial à sua contextualização, tendo em consideração as experiências vividas pelos alunos e observador participante, o qual, como investigador, lê e interpreta a realidade confrontando o seu quadro de referência e o material recolhido (Guerra, 2004), imprimindo conscientemente nessa investida a marca inevitável, mas controlável, da sua subjectividade. O procedimento inscreve-se numa busca pela compreensão do fenómeno estudado, através de uma atitude investigativa sujeita, desse modo, à capacidade de interpretação e reflexão do investigador para tratar e apresentar os dados recolhidos.



**Figura 3:** Sistema de categorias de análise - da expressão escrita nas reflexões dos alunos sobre a realização do auto-retrato/auto-representação.

Carmo e Ferreira (2008: 273) enumeram quatro características a que as categorias de análise deverão atender, sendo assim: exaustivas (integrar o conteúdo na sua totalidade); objectivas (evitando a ambiguidade); exclusivas (o conteúdo deve integrar uma só categoria) e pertinentes (concordantes com as finalidades do estudo).

Assim, depois de transcritos os textos dos alunos, procedeu-se ao levantamento da informação e à formulação de categorias, operação realizada *a priori* e *a posteriori*, ou seja, os objectivos que nos propúnhamos atingir conduziram à criação de categorias determinadas pelos próprios dados, estabelecendo uma nova reformulação (figura 3).

Posteriormente explicitam-se algumas particularidades referentes aos processos de recolha e tratamento da informação utilizados.



## CAPÍTULO 4 - Percursos e resultados do estudo empírico

*Falar da prática é então, entrar nela, não com olhos virgens, porque tal não se afigura possível, mas com a desejável contaminação da lucidez na procura das explicações que tem para dar sobre a natureza dos fenómenos que a definem e no desejo de nela intervir com intenções transformadoras no sentido da valorização da sua dimensão humana. É ultrapassar a dimensão técnica para assumir a dimensão praxeológica, ou seja, o reconhecimento dos valores que, explícita ou implicitamente a informam, tornando-os objecto de estudo e de discussão crítica e, como tal, de conhecimento.*

Idália Sá-Chaves<sup>20</sup>

Objectiva-se na redacção deste Relatório, a partir do estudo do quotidiano escolar, a representação de “parcelas significativas, possíveis de descrição e interpretação, de modo a facilitar e a orientar modos de interpretação sobre ele” (Costa & Paixão, *in* Oliveira *et al.*, 2004: 87). Assim, pela estruturação dos pontos apresentados neste capítulo, poder-se-á seguir o percurso das actividades desenvolvidas e analisadas no âmbito deste estudo, através de um fio condutor que descreve, caracteriza e contextualiza as actuações, os valores e concepções dos intervenientes, incluindo a investigadora que “não se remete a uma observação externa, descomprometida, neutra e factual, mas assume os seus pontos de vista sobre os fenómenos que observa, conferindo-lhes significado” (*idem*), consciente ainda, que outras interpretações podem ser sempre aceites e discutidas, tal como já foi referido e justificado. É neste lugar de inferência e interpretação que, inclusive, se intenta complementar e expandir uma relação com o quadro teórico de referências, subordinando o papel da teoria à sua implicação prática, numa abordagem reflexiva.

### 4.1. Especificidades das diferentes fases do estudo

*Quando el conocimiento es representado como un collage, o una red o entramado interconectado, la investigación es menos propensa a proceder de modo jerárquico, siguiendo la lógica tradicional. Adquiere, en cambio, la forma de un relato, o mejor aún, de una multiplicidad de pequeños relatos.*

Efland, A., Freedman, K., Stuhr<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> *In* Sá-Chaves (1997a: 550).

<sup>21</sup> Como citado por Trigo (*in* Eça, Pardiñas, Martínez & Pimentel, 2010: 120).

- **Fase inicial**

O breve estudo efectuado na Escola A contemplou a observação participante das actividades realizadas em duas turmas, do 5º e 12º Anos, no contexto das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica [EVT] e de Oficina de Artes respectivamente. No primeiro momento de observação, relativo à turma do 5º Ano, a investigadora participou passivamente na aula final de conclusão dos trabalhos realizados pelos alunos. Ao longo deste processo, e mesmo antes, foi estabelecendo uma relação próxima com estes alunos, como professora cooperante no desenvolvimento de várias actividades que convocaram o trabalho de grupo entre as duas turmas. Esta ligação possibilitou gradualmente a introdução do observador no grupo e assim a redução de obstáculos ligados à modificação dos intervenientes e das situações, que poderiam resultar da sua intrusão.

Relativamente ao caso da turma do 5º Ano, esclareça-se, que para a análise sistemática dos textos realizados sobre o auto-retrato, se utilizaram, como instrumentos de recolha de dados, as composições dos alunos decorrentes de um processo interdisciplinar, ou seja de colaboração entre as unidades curriculares de EVT e Língua Portuguesa, relacionando saberes e estabelecendo a comunicação entre as linguagens e objectivos específicos de cada área. Apesar destes textos não se constituírem, propriamente, como reflexão sobre o trabalho realizado em EVT, são dele complemento e extensão. Por isso, se pode entender que se incluíam como alvo deste estudo, tidos em consideração aquando da construção do sistema de análise categorial anteriormente exposto. Clarifica-se ainda, que a observação desta actividade se deu pela oportunidade restrita do momento em que ocorreu, e numa fase em que o próprio plano de investigação ainda se encontrava em elaboração, por isso só foi possível recolher imagens dos trabalhos concluídos e não do processo desenvolvido na construção dos auto-retratos.

- **Fase fundamental**

A pesquisa preliminar, anteriormente referida, explora situações pedagógicas exemplificativas, como via de acesso a uma representação mais informada de realidades diversas, nas quais foi abordada a temática auto-representativa. A análise decorrente deste pequeno estudo, em consonância com o aprofundamento de um quadro de referências teórico, contribuiu para a construção da planificação e dinâmica das actividades dirigida à turma do 9º Ano, consubstanciando uma pesquisa centrada *na* e

para a acção e na aplicação das suas “descobertas” a novas situações. Por sua vez, tal como já foi mencionado, as actividades realizadas com esta turma usufruíram da reflexão dialógica, constante e reconstruída, derivadas do próprio processo de PES.

Desta forma, tanto a acção como a investigação beneficiaram de toda a concertação, cooperação e diversidade de concepções e reflexões, partilhadas pelo grupo de formandos e Supervisora, constituindo-se como “um projecto de todos”, como síntese de críticas, preocupações, valores e entendimentos continuamente (re)interpretados durante e para a acção.

Winter (*in Day et al., 2002*) localiza a essência da investigação-acção na pesquisa, que apesar de poder ser iniciada individualmente com um foco provisional, pode mudar no seu decurso à medida que os participantes contribuem com os seus discernimentos. As análises e reflexões apresentadas ao longo deste estudo são também reflexo desse desejado processo de “trans-formação” (Nóvoa, 1997: 31) que envolve o professor/aluno como investigador na conceptualização da *praxis* (prática deliberada e informada). Para tal, como também refere Winter (*in Day et al., 2002*):

“(…) whereas academic research is set up as a carefully design response to a body of theory as it exists at a given moment, action research (...) does not aim to make an initial ‘comprehensive’ review of all previous relevant knowledge, rather it aims instead at being *flexible* and *creative* as it improvises the relevance of different types of theory at different stages in the work.” (:36).

Na apresentação desta fase do estudo é realizada uma reflexão e análise mais profunda de cada etapa ou proposta inseridas no decorrer da unidade didáctica dedicada ao tema “Auto-representação e Autoconhecimento”. Aí, são relevados os aspectos essenciais para a compreensão dos modos de construção dos trabalhos empreendidos pelos alunos (um dos principais objectivos deste estudo), considerando os modos concertados para encarar e superar as principais dificuldades sentidas, durante a implementação das actividades, numa lógica concordante com o processo de investigação-acção.

- **Análise dos textos redigidos pelos alunos**

Finalmente, para cada uma das fases do estudo, é realizada uma análise e interpretação dos dados recolhidos, relativos aos registos escritos pelos alunos, sobre as suas experiências de aprendizagem. Reafirma-se que não se aspira abarcar um exame exaustivo que esgote as análises que seriam possíveis de aplicar aos documentos

considerados. Nos lugares dedicados a esta análise, pretende-se evidenciar as ideias-chave mais persistentes, estruturadas pela sua categorização (figura 3) e ilustradas por fragmentos textuais aos quais melhor se subordinam e adequam. Desse modo, poder-se-á obter o esclarecimento sobre os pontos de vista dos alunos acerca dos trabalhos realizados, através de uma síntese que os integra e relaciona, excluindo a pretensão de uma análise individualizada ou separada de cada elemento do grupo (turma).

Pretende-se que a estruturação deste capítulo possibilite um acesso, o menos condicionado possível, à compreensão do fenómeno estudado, permitindo atingir os objectivos da investigação. Assim, como afirmam Hadji e Baillé (2001: 15) apoiados em Marc Bru “A primeira tarefa de investigação em educação é, precisamente, a de fornecer os meios de uma inteligibilidade das práticas de ensino no seu contexto evolutivo”. Marc Bru (*in op. cit.*: 49) acrescenta que a questão da prova (validação) é assim diferente pois trata-se de entender a prática de ensino “tal como é”, orientando uma escolha de base descritiva, explicativa e compreensiva.

Estes procedimentos adquirem importância sublinhada para um estudo que só poderá ser mais completo tendo em conta a interdependência das práticas efectuadas (dinâmica ensino-aprendizagem e abordagens didáctico-pedagógicas) com os seus resultados (trabalhos e reflexões dos alunos), reconhecendo, porém, que este será sempre um relato constrangido por uma necessária redução da experiência vivenciada.

## **4.2. FASE INICIAL – Estudo preliminar: contributos para a investigação a partir da observação de um contexto educativo externo à PES**

### **4.2.1. Contextualização e caracterização dos sujeitos e do respectivo meio escolar**

- **A Escola A**

Esta Escola, integrada no Ensino Particular e Cooperativo, situa-se numa das zonas nobres da cidade do Porto, e conta com cerca de 300 alunos do Ensino Básico e Secundário. O meio circundante define-se pelo seu carácter urbano habitacional, no qual prevalecem as actividades económicas ligadas ao sector terciário (serviços).

Apesar da maioria dos Encarregados de Educação dos alunos possuir um elevado estatuto socioeconómico, inserindo-se na classe média alta e serem portadores de habilitações académicas superiores, coexistem no contexto escolar contrastes a esse nível.

O PEE e o seu Regulamento Interno evidenciam e reconhecem os esforços dos agentes educativos na solicitação e promoção de relações estreitas, informadas e cuidadas entre a Escola e os Encarregados de Educação. A relação Escola-Comunidade é privilegiada por uma dinâmica constante, suportada em recursos humanos e materiais, tanto no interior da escola como no seu exterior, destacando-se, por exemplo, frequentes intercâmbios com outras instituições educativas e culturais circundantes, como é o caso de museus (em especial o Museu de Serralves).

Subordinado à temática “Eu e os Outros”, o PEE nos seus objectivos específicos, coloca a tónica na acção pedagógica centrada especialmente na promoção de competências que valorizam o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade do aluno, na sua dignidade como pessoa, no reconhecimento de direitos e deveres de cidadania e no respeito pela diversidade própria e do Mundo. Os objectivos e premissas dos documentos internos enunciados dão ênfase à necessidade de implementação estratégias de ensino-aprendizagem com referência às vertentes dos “quatro pilares da educação”.

Salienta-se, para o interesse do presente estudo, um conjunto de acções aferidas pelo Departamento de Expressões (responsável pelas áreas artísticas e desportivas curriculares) que, sensível à temática proposta pelo PEE, desenvolveu, em articulação com os vários níveis escolares, actividades curriculares artísticas inspiradas no auto-retrato, contexto no qual se inserem os trabalhos desenvolvidos pelos alunos do 5º Ano e 12º Ano, aqui apresentados.

Esta proposta de cooperação teve como base o estímulo de uma relação mais efectiva entre a comunidade discente, pressupondo a possibilidade de criação de lugares de identificação, no cruzamento de experiências semelhantes e partilhadas. As intervenções, levadas a cabo neste âmbito, surtiram especial efeito nas exposições realizadas, tanto dentro como fora da escola, facultando à Comunidade Escolar, mas sobretudo entre alunos, o confronto e o diálogo sobre as possibilidades de se darem a conhecer através dos seus auto-retratos.



**Imagens 1 a 4:** Exposição de Final de Ano 2009/10 - “Eu e os Outros” – trabalhos de alunos de 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário (realizada no espaço de uma Instituição de Ensino Superior).

De seguida é realizada uma pequena caracterização dos alunos, baseada nos seus respectivos Projectos Curriculares de Turma [PCT]. Os perfis peculiares e complexos, subjacentes aos microcontextos aqui sucintamente relatados, permitem-nos um acesso, menos limitado, ao entendimento da correlação entre a concepção, planificação e efectuação dos processos, à sua adequação à especificidade dos intervenientes (elementos do grupo) e à sua relação com uma actuação integradora.

- **Os Alunos do 5º Ano**

A turma do 5º Ano era composta por dezoito elementos, onze do género feminino e sete do masculino, sendo a sua média de idades de dez anos. Todos os alunos

apresentavam um percurso escolar regular onde não existiam casos de retenção ou detectadas situações especialmente problemáticas. De acordo com o PCT, os Encarregados de Educação possuíam na sua maioria habilitações académicas de nível superior e situação profissional efectiva, demonstrando um elevado grau de empenho no acompanhamento do processo educativo dos seus educandos. No mesmo documento, partindo de uma síntese diagnóstica do perfil dos alunos, indica-se que “ouvir música”, “cantar”, “jogar futebol”, “ver televisão”, “jogar no computador” e “brincar com os amigos” se revelavam como as principais actividades de ocupação dos seus tempos livres.

O 5º Ano constitui-se como o ano de transição para o 2º Ciclo, e neste caso para uma nova escola, na qual os alunos se integram como os mais novos, mas também é neste ano que estes frequentam pela primeira vez, ao nível curricular, as disciplinas que farão parte da sua Educação Artística formal, um facto relevante para este estudo.

Foi também de forma a contribuir para esta integração e inclusão, que na planificação curricular de EVT se tomou como pertinente abordar o tema da auto-representação, pois tal como é referido na respectivo plano da unidade de trabalho (Anexo I, a.) “O objectivo maior deste TEMA é o de conduzir os alunos a uma profunda ‘Viagem’, através do seu EU, num caminho partilhado e apreciado por todos os Outros que formam a turma e a escola”.

#### • Os Alunos do 12º Ano

A turma do 12º Ano, inserida no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, era constituída por 13 alunos, nove raparigas e quatro rapazes, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. Para esta diferença de idades contribuíram permutas de curso durante o Ensino Secundário, tanto por motivos relacionados com a redefinição das suas tendências vocacionais, como pelo insucesso atingido noutras áreas de estudo.

No entanto, todos os seus elementos manifestavam interesse em prosseguir estudos em diversas áreas artísticas, predominando a Arquitectura e o Design de Comunicação como os cursos mais pretendidos, mas também o desejo de encetar carreiras profissionais no Design de Moda, nas Artes Performativas e no Restauro.

É de ressaltar, antes de mais, que a turma era bastante heterogénea a diversos níveis, nomeadamente no aproveitamento global de cada aluno, no seu comportamento e na sua assiduidade, mas também no que respeita ao acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação e à situação económica e profissional destes.

Estas diferenças acentuadas entre o perfil dos alunos, por um lado, repercutiam-se na fragilidade e instabilidade dos resultados do seu aproveitamento global; por outro lado,

fizeram com que se destacasse o bom desempenho geral da turma, em termos de interesse e aquisição de competências, demonstrado relativamente às disciplinas específicas de Desenho A e Oficina de Artes. Nestas unidades curriculares, talvez por se centrarem precisamente nos seus maiores interesses formativos, os alunos evidenciaram motivação e esforço regulares em contraste com as disciplinas de carácter geral.

Um dos aspectos que prevaleceu na caracterização deste grupo de alunos, reconhecido frequentemente pelos docentes, situou-se na relação distante, pouco compreensiva inter-pares. Os alunos demonstravam dificuldades em estabelecer um diálogo aberto e consensual, na aceitação e compreensão de pontos de vista díspares, tornando difíceis ou infrutíferas algumas estratégias de ensino baseadas no debate de opiniões e no trabalho de grupo.

Perante esta situação, o trabalho proposto na disciplina de Oficina de Artes, centrado no tema da auto-representação, foi também dirigido tendo em consideração a sua possibilidade para oferecer aos alunos um espaço idóneo de afirmação pessoal e potenciar a sua capacidade para respeitar, aceitar e sobretudo valorizar a diferença.

#### **4.2.2. A actividade desenvolvida pela turma do 5º Ano**

*Hay un tema sumamente importante, que jamás debe pasarse por alto: es el tema que está en el interior de cada niño.*

Lowenfeld & Brittain (1980: 237)

O auto-retrato surge como a temática estruturante da planificação desta actividade escolhido como meio de integração de diferentes conteúdos programáticos (figura humana/forma, estrutura, luz/cor).

Seguiu-se como objectivo central a exploração do rosto pela quantidade de factores expressivos que encerra, procurando a tradução das suas características pessoais fisionómicas (linhas e traços faciais individuais característicos) e psicológicas (personalidade, emoções, sentimentos).

O aluno foi conduzido ao longo de um processo que, através da exploração plástica, pretendeu possibilitar-lhe reconhecer o seu corpo e rosto, identificar modos de se representar e experimentar maneiras de comunicar sentimentos, conhecimentos e interpretações.

O desenho foi utilizado como método de criação e invenção, mas também de estruturação intencional dos seus elementos formais. Assim, se entende e justifica, em



parte, o carácter mais tradicional desta proposta e a similitude da composição dos desenhos, que apresentam o rosto como elemento figurativo principal, tendo a concepção dos trabalhos partido da aplicação de algumas regras de comunicação visual (simetria, linhas de orientação).

Durante a aula observada entre as mesas dos alunos criaram-se pontes organizadas feitas de mãos que partilhavam fotografias, reproduções de obras de arte (auto-retratos), pequenos espelhos, materiais riscadores e os próprios desenhos, sobre os quais os autores pediam opinião, perguntando uns aos outros e aos professores se estavam parecidos, se pensavam “estar bem feito”, comparando e explicando as escolhas relativas aos meios utilizados e aos elementos que surgiam no plano de fundo das composições. Mais que dirigir ou indicar soluções os professores respondiam com questões, auxiliando e apoiando o aluno a decidir autónoma e fundamentadamente acerca da escolha de uma cor, da inclusão de determinadas figuras ou por exemplo sobre os procedimentos técnicos.

Quando solicitados para apreciar os seus trabalhos, os alunos debruçaram-se, interessadamente, não nos aspectos explícitos dos seus desenhos, mas na exposição de histórias de vida (passadas dentro e fora da escola) e nas opiniões sobre o seu aspecto físico e personalidade, estabelecendo para isso relações, diferenças e aproximações entre si.

A partir desta experiência poder-se-á considerar que os auto-retratos se tornaram, desta forma, num veículo e não num fim em si mesmos, auxiliando estes alunos a estabelecer reciprocidades entre o seu autoconceito e a necessidade que este reclama de todos os *Outros* (dentro e fora da escola), fundamentais para o seu desenvolvimento. Poderemos acrescentar aqui, que segundo Lowenfeld e Brittain (1980: 240) “una de las grandes necesidades de los niños durante este período es encontrarse a si mismos, descubrir su propio poder y desarrollar sus próprias relaciones dentro del grupo”, considerações estas que parecem corresponder às premissas desta actividade.

Para os mesmo autores, nesta etapa do crescimento, surge a crescente procura pelo realismo, pela objectividade e pelo detalhe nas representações, contudo essa realidade é percebida aqui através da própria experiência, sendo que nestas idades os jovens “no se separam a si mesmos de sus propias observaciones” (Lowenfeld & Brittain 1980: 224).

Através dos resultados desta proposta de trabalho, tanto em relação aos desenhos como aos textos que os complementam, poderemos verificar que é na exploração das características do seu corpo e da sua aparência que os alunos encontram a melhor forma

de auto-definir. A sua expressão (o sorriso, a aparência pensativa ou mesmo a revelação de impetuosidade), a cor dos olhos, o cabelo, são aspectos privilegiados e significativos para a sua auto-identificação.

No entanto, tal como observa Carreira, num estudo sobre a auto-imagem do adolescente, também aqui se poderá constatar que “não é apenas no corpo que o jovem se baseia para construir um sistema de entendimento entre si e os outros (...) Os objectos materiais ou abstractos ou os actos e as suas acções vão construindo também características bem visíveis da sua identidade” (Carreira, 2009: 40).

A observação atenta e cuidada dos desenhos revela, para além das auto-imagens físicas, todo um conjunto de livres associações e relações estéticas que os alunos estabelecem com os seus mundos interiores e circundantes, em fundos de onde tanto surgem espaços, objectos e situações do dia-a-dia, como cenários de aventuras sonhadas ou futuros idealizados.

Por outro lado, aparecem também algumas configurações gráficas que poderão ser consideradas como reveladoras de soluções estereotipadas. Sobre este assunto, Arriaga (*in* Belver & Sánchez, 2000: 243) considera “o problema dos estereótipos” como central na didáctica das artes visuais e como uma das principais causas apontadas de degeneração imaginativa ou perda de potencial criador; no entanto, adianta que, este problema não se situa no uso (que é inevitável) dos esquemas plásticos, mas quando estes não se dão em consequência de processos naturais de interacção com os meios e se repetem de forma acrítica, comprometendo o exercício de originalidade, imaginação e criatividade. Contrariamente ao estereótipo (de carácter repetitivo), o esquema (inerente ao acto de representação) é flexível e apresenta desvios e variações evolutivas, concordantes com as etapas de desenvolvimento (Arriaga *in op. cit.*: 247). Mas talvez, e mais pertinente para este estudo, seja considerar que “la originalidad no es necesariamente un valor para el niño” e que “el uso de esquemas plásticos comunes a los de su entorno nos es para el niño motivo de insatisfacción, sino de búsqueda, aprendizaje e integración cultural” (Arriaga *in op. cit.*: 254).

É necessário ter presente, inclusive, o recente ingresso destes alunos em disciplinas artísticas, que no seu percurso, lhes permitirão conquistar a segurança necessária para incursões alternativas. Para o autor supracitado é assim imprescindível ao professor encetar um papel contrário a uma atitude anti-intervencionista desenvolvendo e proporcionando nas aulas “las herramientas necesarias para que estos esquemas puedan personalizarse, enriquecerse y singularizarse” (*in op. cit.*: 256).

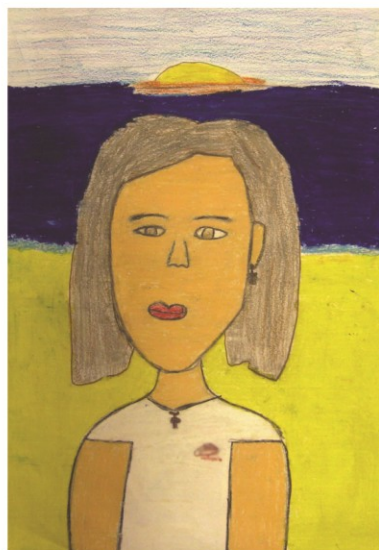
Nesta actividade, que teve lugar no início do ano lectivo, esta problemática foi alvo de consideração e preocupação por parte dos professores, que encontraram nela, precisamente, um meio eficaz para detectar as saliências recorrentes na iconografia específica de cada aluno.

- **Exemplos dos trabalhos finais**



**Imagens 11 a 19:** Auto-retratos realizados pelos alunos do 5º Ano.





Imagens 11 a 19: Auto-retratos realizados pelos alunos do 5º Ano.

#### 4.2.2.1. Análise e interpretação dos registos escritos dos alunos – composições sob o tema “Se o meu retrato falasse”

Aos desenhos realizados em EVT, uniram-se em paralelo os textos (Anexo II) produzidos no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, na qual os alunos foram convidados a redigir uma pequena composição partindo da frase “Se o meu retrato falasse”. Subjaz a este título a tácita intenção de utilizar a projecção, como forma de reduzir possíveis ansiedades que poderiam surgir do confronto do aluno com a sua auto-análise. No entanto, pode ser talvez mais significativa, neste contexto, a relação que esse título estabelece entre a caracterização física e psicológica, num exercício que pretende a tradução da imagem, “visível e invisível”, pela palavra, tendo como referência os auto-retratos desenhados.

Os objectivos desta actividade seguem no sentido de desmontar a complexidade da temática e a sua apreensão por alunos desta faixa etária, através da exploração e acentuação dicotómica entre aparência e personalidade, compartimentada pela linguagem verbal. Os aspectos relacionados com a descrição e análise das actividades desenvolvidas pelos alunos são, por isso, os menos evidenciados nesses textos, já que o seu propósito maior se vê concretizado na apreensão dos aspectos individuais e sócio-afectivos, que deles despontam com bastante significância.

- **Aspectos individuais**

É fundamentalmente por efeito das razões acima descritas que os textos revelam, sobretudo, a procura pela clareza nas distinções relacionadas com as características físicas e psicológicas, por parte de todos os alunos. A listagem simples dessas particularidades, e a adjectivação, foram os modos mais utilizados para estruturar o texto e para o aluno se dar a conhecer, salientando o que pensa ser o que mais o identifica e tornando-se num auxílio para a consciencialização acerca da sua singularidade e pessoalidade. Na sua simplicidade estes pequenos textos traduzem em maior número as observações dos alunos sobre o seu corpo, atitudes, gostos, actividades preferidas e as suas representações sobre formas de ser e estar:

*Se o meu retrato falasse de mim dizia que:*

*- Tinha o cabelo loiro, comprido e encaracolado, olhos esverdeados, magra e alta.*

*- Tinha espírito alegre, simpática ...*

- Descrição e distinção de aspectos físicos e psicológicos

<i>Dizia que eu era alegre, sorridente, brincalhão loiro, que tinha olhos verdes azulados, que gostava de jogar futebol.</i>	• Revelação de características e actividades preferidas
<i>Dizia que eu era alta, o meu nariz é pequeno e arredondado. Que era bonita e simpática. Era sincera, inteligente e feliz.</i>	• Ênfase por atributos positivos (auto-estima)
<i>Ele [o retrato] dizia que eu gostava do ar livre, da praia e dos sons dos pássaros.</i>	• Revelação de sentimentos/ sensibilidade estética
<i>-Aquele menina gosta muito de praia.</i>	• Enumeração das características evidenciadas no desenho do auto-retrato
<i>-É muito magra que tinha os olhos muito finos. (...)</i>	
<i>-Pequeno pescoço magro.</i>	
<i>-Pele branquinha como a neve.</i>	
<i>-E bonita.</i>	
<i>E acho que já está.</i>	
<i>Ele [o retrato] disse-me que adoooooro dança e que danço muito bem. Tenho o cabelo castanho comprido e sou muito vaidosa. Ando quase sempre de lenços e brincos.</i>	• Realce das actividades preferidas. Relação com objectos e respectiva atribuição de significado
<p>Sobressai, igualmente, a frequência pela revelação de atributos pessoais positivos e negativos, que se relacionam com o nível de auto-estima dos alunos. Se por um lado existe predominância pelos primeiros, por outro, também se presente alguma ênfase nas idealizações do <i>Eu</i>. Contudo, os objectivos das actividades realizadas em torno da auto-representação, parecem cumpridos no que diz respeito ao desenvolvimento e promoção da consciencialização, ajudando os alunos a reflectir abertamente, expressando ou diminuindo os preconceitos, sobre si mesmos:</p>	
<i>Se o meu retrato falasse de mim dizia que eu era gorduchinha, de cabelos e olhos escuros, de lábios pequenos e cabelos compridos.</i>	• Atenuação de atributos considerados negativos
<i>Tive um sonho. Sonhei que o meu retrato falava de mim. Ele dizia que eu era alegre e fixe. (...) Dizia que eu usava uns lindos sapatos pretos e umas lindas calças de ganga mas quando acordei era só um sonho.</i>	• Imaginação / expressão criativa Idealização/sonho
<i>Que eu era gulosa e um bocadinho rebelde (...) Acho que tenho uma cara simpática, e às vezes sou calma e outras não.</i>	• Consciencialização/ Reflexão
<i>Ele dizia que eu era sorridente, maravilhoso, simpático, curioso e falador.</i>	• Revelação do nível de auto-estima.

*Se o meu retrato falasse sobre mim dizia que eu era muito querida mas também envergonhada. Dizia que eu era uma rapariga alegre, fofa e adorável. Dizia que não usava óculo e não tinha sardas (...)*

- Revelação sobre atributos considerados positivos e negativos

*Sou muita activa, e nunca me canso, às vezes sou má, sou um bocado vaidosa mas só ao fim-de-semana.*

### • Aspectos sócio-afectivos

Os alunos demonstram que, na procura pela tradução de uma imagem de si, não descaram a importância que o outro detém para a sua definição, percebendo-se melhor através das relações interpessoais que estabelece com as pessoas para si significativas (principalmente família e amigos):

*Dizia que eu estava no recreio a divertir-me (...) E que também era amigo e ajudava-os quando eles precisassem (...) e que não gosto de mentir.*

- Importância dos espaços de convívio da Escola / Relação inter-pares/ expressão de valores

*Olá! Eu sou a Inês e hoje vou me dar a conhecer pelo meu retrato afinal ele fala!!*

- Partilha

*Tenho um nariz abatado e pestanas compridas. É de família!*

- Relação com a família

*Tenho olhos castanhos, a mostrar simpatia, os meus lábios a mostrar que era alegre e o meu ar de amigo.*

- Importância dada à empatia e à amizade

*Eu acho que os olhos revelam um pouco do que a pessoa é, mas não tem nada a ver com a cor, tem com um brilho especial que as pessoas têm. Na nossa sala não há ninguém a quem falte o brilho.*

- Reflexão crítica/ consciencialização Sensibilidade às diferenças.

*Se o meu retrato falasse transmitia a toda gente que o via que eu era giro.*

- Importância dos Outros para o auto-conceito

*Se o meu retrato falasse de mim ele dizia: (...) Era baixa, calma e calada. Os olhos dela transmitem simpatia e bondade.*

- Relação com os Outros/ interpessoalidade

### • Aspectos formativos relacionados com as aprendizagens

A categorização do texto relacionada com os aspectos formativos, resulta não de um exame acerca das competências linguísticas desenvolvidas pelos alunos, mas da análise das reflexões que os mesmos revelaram sobre a realização do auto-retrato

(escrito ou desenhado). Nessas reflexões vê-se sobretudo exposta a relação que os autores estabelecem com o conceito ou tema, a justificação das suas opções formais (diversidade de elementos figurativos que aparecem nos desenhos) e apreciação sobre os resultados obtidos:

*Só que os retratos não falam, é só imaginação, mas também temos de ter alguma. O retrato podia ser diferente, e por isso podia fazer caracterizações diferentes de mim.*

- Reflexão/interpretação
- Consciência da diversidade própria

*Se o meu retrato falasse de mim acho que iria dizer que gosto de explorar as coisas (...) Também iria dizer que gosto de sonhar com coisas impossíveis.*

- Justificação de opções (relação com o auto-retrato desenhado)/
- consciencialização

*As pessoas dizem que é uma estupidez, mas não é, porque se nós somos bondosos, o desenho que transmitimos é a pensar em nós. Como o retrato era eu, acho que ele teria os mesmos sentimentos.*

- Reflexão crítica sobre conceitos/ interpretação

*E as pessoas diziam que o meu retrato estava muito bem feito e bem caracterizado.*

- Apreciação sobre o resultado do trabalho/ relação com os Outros

*Quem me via, ia reparar, que eu dentro de mim tenho um silêncio escondido. Esse silêncio chama-se “a sala dos segredos” que é onde guardo os segredos que me contam. Eu teria muito prazer em conhecer pessoas novas. E cada pessoa tem uma força interior que é para continuarmos a lutar pelo que desejamos.*

- Reflexão/interpretação
- Intra e interpessoalidade

### 4.2.3. A actividade desenvolvida pela turma do 12º Ano

*In order for creative or imaginative thinking to emerge in at classrooms, we must challenge students thought interests or concerns that are relevant to them. Otherwise, we are just requiring them to make things.*

Kerry Freedman<sup>22</sup>

Como disciplina opcional, a Oficina de Artes define o seu papel no Currículo competindo-lhe abrir um espaço a diferentes áreas de expressão da comunicação visual através da consecução de metodologias aliadas ao projecto artístico. Pretende-se que os

---

<sup>22</sup> In Eça e Manson (2008: 39).



alunos, partindo dos domínios da - pesquisa, recolha e experimentação – “possam desenvolver um fazer fundamentado, na perspectiva de um operador plástico cuja intervenção crítica só é eficaz se relevar de uma consciência simultaneamente histórica e estética (...) em ordem a um trabalho capaz de conjugar a poética do imaginário com o rigor da expressão”<sup>23</sup>.

A proposta de trabalho, aqui apresentada<sup>24</sup>, centrou-se em familiarizar o aluno com os percursos de concretização dos objectos artísticos. A temática auto-representativa foi convocada partindo do pressuposto de que, de alguma forma, poderia levar o aluno a identificar-se mais facilmente com os problemas e relações emocionais que os criadores desenvolvem neste género de produções. Mas a apropriação do tema encerra, fundamentalmente, a intenção de possibilitar ao aluno a sua auto-identificação com o trabalho, relacionando-o com as suas vivências e valores, estabelecendo relações com o desenvolvimento das suas capacidades perceptivas visuais (de observação) e hápticas (sensitivas). Tomando-se o *Eu* como ponto de partida pretendeu-se, como afirmam Lowenfeld e Brittain (1980: 366), intensificar a tomada de consciência do aluno sobre si mesmo e a sua sensibilidade frente ao seu próprio ambiente.

Nestas idades os jovens são autocríticos, introspectivos, idealistas e mostram uma crescente preocupação pelas suas relações com a sociedade. Os próprios alunos reconhecem o período que passam como um período de crise e desequilíbrio, com muitas tensões e pressão. Procuram constantemente referências para edificar a sua identidade, oscilando entre o reconhecimento das incertezas e a solidificação de valores que regulam os seus comportamentos. Encontram no ávido consumo de imagens da sua cultura visual e nos objectos com os quais se relacionam afectivamente, elementos com os quais se identificam e comunicam, não os dissociando da sua auto-imagem, estabelecendo uma relação dialéctica entre aquilo que vêem e a forma com o interpretam pessoalmente. Como refere Harter (1999: 9), no final da adolescência novas capacidades cognitivas suportam a criação de múltiplos “Eus” em diferentes contextos relacionais, e já permitem ao jovem inter-coordenar com sucesso auto-atributos contraditórios em abstrações cheias de significado.

Aos alunos foi sugerida a realização de auto-retratos, ou auto-representações, através da concretização plástica, bi ou tridimensional, dando-lhes liberdade para abordar e explorar justificadamente diferentes áreas de expressão e aplicação de técnicas convencionais ou alternativas. Incentivou-se assim a autonomia pela responsabilização

---

<sup>23</sup> In Programa de Oficina de Artes (2005: 5), (Anexo III).

<sup>24</sup> V. Plano da unidade de trabalho - 12º Ano (Anexo I, a.).

das escolhas frente aos meios possíveis (desejada pelos próprios alunos). Esta metodologia coloca a sua tónica na consideração pela multiplicidade de opções, estimulando a criatividade pela geração de *brainstormings*, partilha de percepções, confronto com resultados da pesquisa e discussão sobre referentes históricos/artísticos. “Desta forma, estima-se contribuir para o desenvolvimento de uma dinâmica efectiva entre descoberta e reflexão que, rejeitando a rotina e os estereótipos, conduza a uma prática permanentemente actualizada e sistematicamente reinventada”<sup>25</sup>.

Este processo coloca o professor como questionador, negociador e co-orientador de ideias, numa sala que se viu transformada num viveiro fértil de pensamento divergente, pela procura de várias respostas possíveis, através da análise de diversos pontos de vista. O facto de a turma ser pequena, facilitou a construção de uma atmosfera de confiança mútua e o reforço do suporte afectivo personalizado, considerando que “o uso de métodos sensíveis de questionamento é essencial para promover desafios intelectuais” (Eça, 2009: 5).

A observação dos trabalhos e do processo que conduziu à sua realização torna evidente que os alunos já reconhecem o *Eu* como construção social e demonstram interesse genuíno em reflectir sobre o assunto. Enfrentando-se a si mesmos com maior ou menor profundidade, percebem, além de tudo, que comunicar aos outros o que se está a fazer é uma forma dialógica de se compreender a si mesmo.

No desenvolvimento dos trabalhos, os alunos procuraram as melhores formas de traduzir visualmente uma imagem ou um conceito que lhes correspondesse e a sua adequação tornou-se um desafio, por vezes dificultado pela noção de técnica e material como um fim e não como um meio. Facto este, que por outro lado, despoletou processos metacognitivos pela necessidade de reflectir acerca do próprio pensar sobre arte.

A maioria optou por realizar auto-retratos; no entanto, para alguns, esta foi uma oportunidade para ensaiar o uso do próprio corpo, de modo menos comprometido pessoalmente, reflectindo sobre as possibilidades da auto-representação. Os alunos, mais do que descobrir, adequaram as suas metáforas, símbolos, analogias, especulações e procedimentos preferidos, combinando vários meios e técnicas na maioria dos casos.

Através da análise conjunta e constante dos seus trabalhos conquistaram e afirmaram a sua identidade perante o grupo, que valorizou a diferença e se esforçou para extrair da experiência entendimentos sobre significados próprios e comuns, sobre os sentimentos, convicções e frustrações expressados, sobre o que é seu e de todos, mas

---

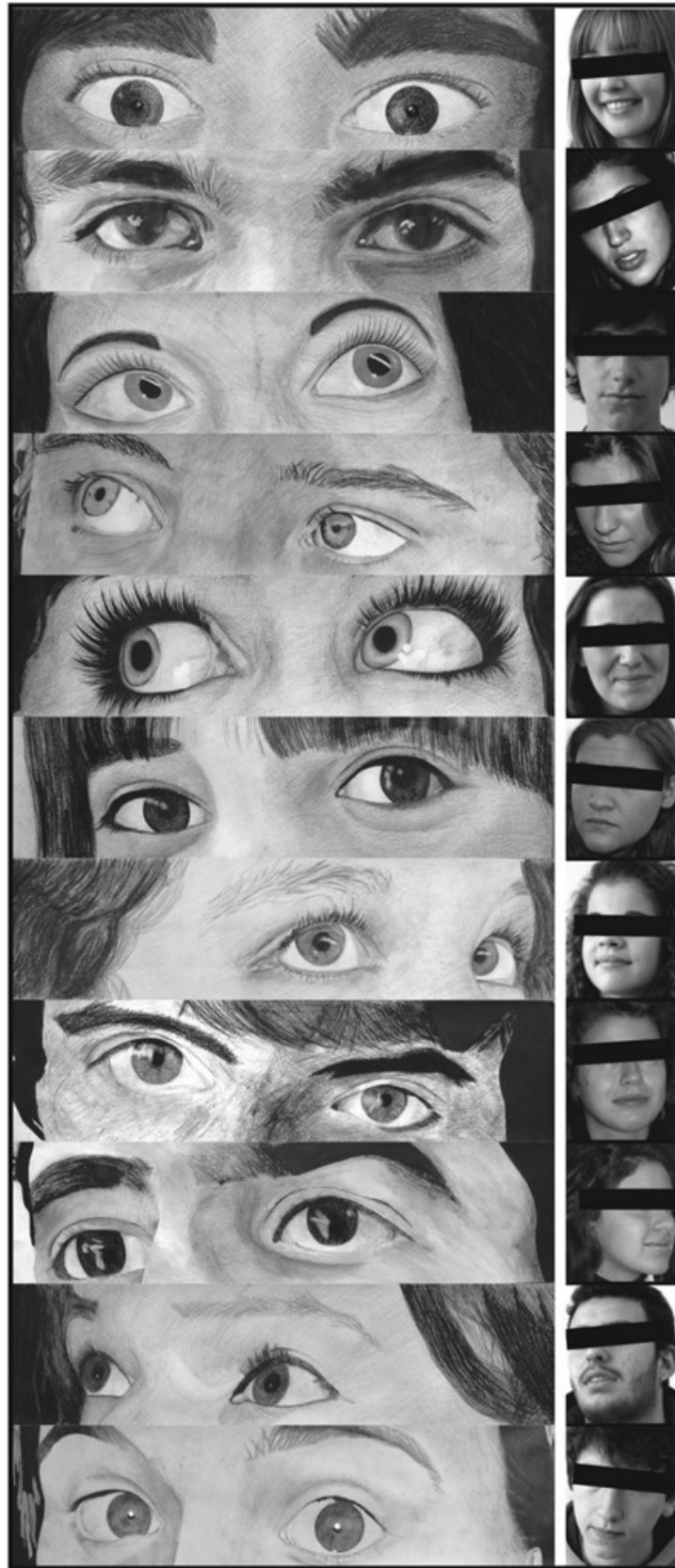
<sup>25</sup> In Programa de Oficina de Artes (2005: 7), (Anexo III).

sobretudo sobre a sua *opinião* acerca de conceitos artísticos. A solicitação por esta interpretação (mais pessoal) foi bastante apreciada, pois alguns alunos afirmam ser frequentemente dispensável, mesmo indesejável. Por exemplo, ao nível do currículo da “História da Arte”, ao qual, dizem os alunos, parece interessar mais a apreensão acrítica (saber de cor) de um discurso pré-existente.

Assim, esta actividade permitiu que os alunos convocassem a consciência que têm de si mesmos, experienciando a representação do seu *Eu* ou do seu corpo através da arte e traduzindo esse entendimento na criação de um objecto que, no final, se reposicionaria como um meio promotor de novos ciclos de interpretação e questionamento. Este efeito foi visível durante o ano lectivo, quando os alunos demonstraram, em várias ocasiões, o sentido e a ligação sensível que estabeleceram com o tema, propondo eles mesmos, e no âmbito de outras disciplinas, não a elaboração de auto-retratos individuais - mas colectivos - numa procura, que se tornou constante, pela problematização criativa da temática.



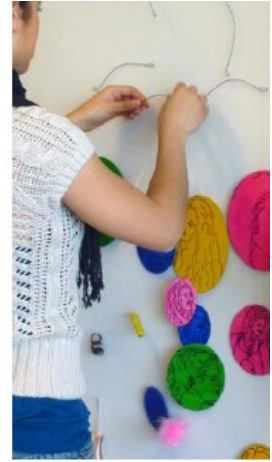
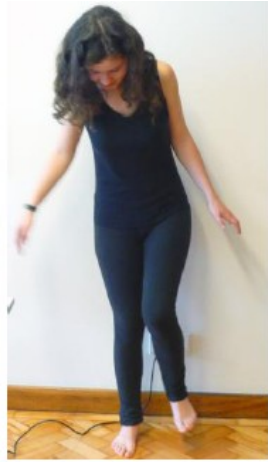
**Imagens 20 e 21:** Auto-representação “Pietà” (estudo de um aluno, para a interpretação de obras) e auto-retrato colectivo “No espelho da tua sombra” (trabalho de grupo realizado no âmbito de uma visita de estudo).



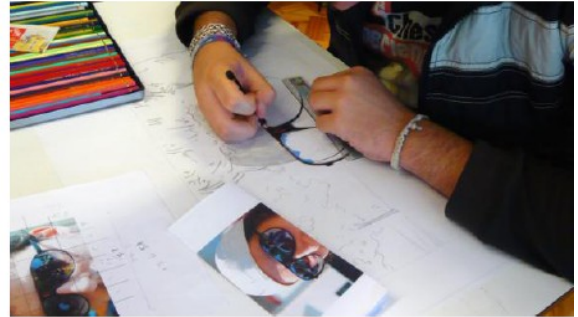
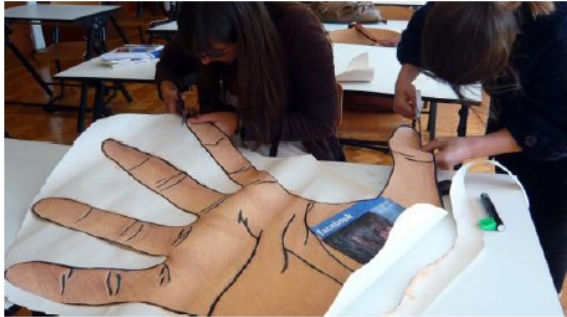
**Imagem 22:** Auto-retrato de turma “Olhares partilhados” (desenho e fotomontagem) - trabalho realizado na disciplina de Desenho A.



- Desenvolvimento da actividade







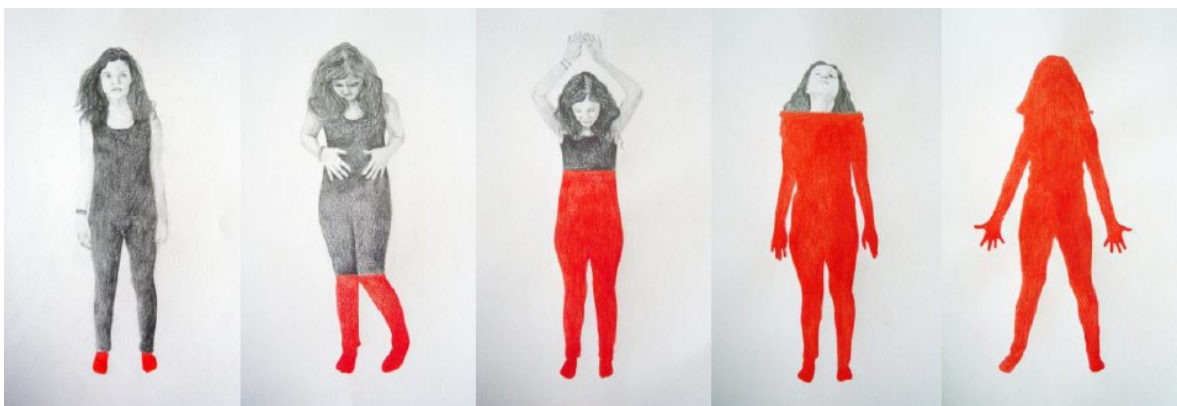
Imagens 23 a 34 (página anterior) e imagens 35 a 38: Desenvolvimento das actividades – 12º Ano

- Exemplos de trabalhos finais

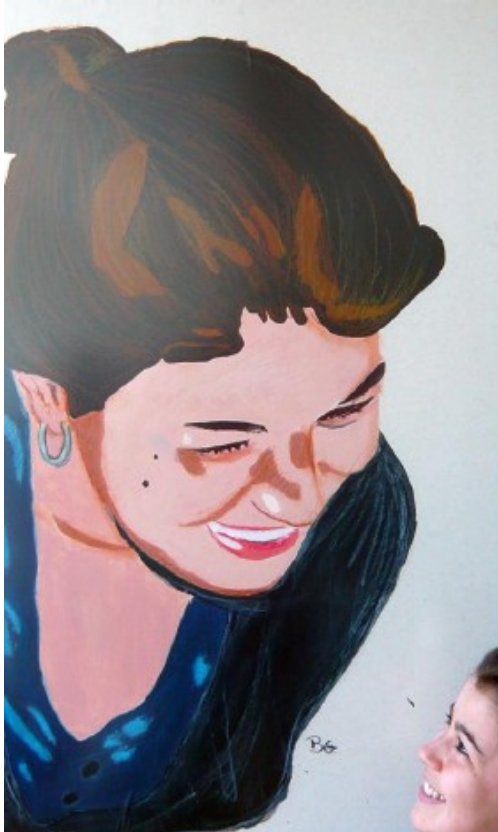


Imagens 39 e 40: *S/título* (técnica mista sobre papel) e *Auto-retrato* (pastel de óleo sobre papel).





Imagens 41, 42 e 43: *S/título* (técnica mista sobre papel); *S/título* (técnica mista sobre papel) e *Eu* (carvão sobre papel).



Primeiro coloque a máscara,  
Depois tente esconder aquilo que eu vejo ..

Primeiro coloque a máscara,  
Depois tente esconder aquilo que eu vejo ..

**Imagens 44 e 45:** *A foto da alma* (fotografia) e *S/título* (fotografia).

**Imagens 46 e 47:** *S/título*, e pormenor da legenda correspondente (escultura em gesso).





Imagens 48 a 50: *S/título e pormenores correspondentes (guache e tinta da china sobre papel).*



Imagens 51 a 57: *Espelhos em rotação (exemplos de imagens deste trabalho que utiliza fotografia, vídeo e instalação).*



Imagens 58 a 66: *You Know Nothing* (exemplos de fotografias utilizadas para montar este vídeo).

#### 4.2.3.1. Análise e interpretação dos registos escritos dos alunos sobre os seus trabalhos - auto-retratos e auto-representações

Nas linhas destes textos abre-se o espaço aos alunos, para o exercício necessário e exigido, neste nível de ensino, de descrição, reflexão e fundamentação do trabalho realizado, como estratégia que visa dar oportunidade para o aluno dizer o que aprendeu,



tomando a narrativa como evidência da experiência. Em geral, o que escrevem revela já, como esperado, a intenção de encetar uma perspectiva crítica perante o tema explorado, e a necessidade de demonstrar o seu nível de consciência, autonomia e maturidade face à compreensão dos fenómenos relacionados com a construção e apreciação do objecto artístico, bem como da problematização da linguagem plástica.

Facilmente se depreende que os segmentos de texto, aqui apresentados, são passíveis de ser incluídos noutra ou mesmo em várias categorias, já que estas não se excluem integralmente, sendo formadas somente para instrumentalizar a análise. No entanto e pretendendo uma análise cuidada, o mais correcta e esclarecedora possível, os exemplos citados são inseridos no espaço ao qual se melhor adequa o seu sentido.

### • Aspectos individuais

As características individuais, referentes ao corpo e à personalidade, emergem nos textos como referências indissociáveis e deliberadamente apontadas em função da sua relação com as opções tomadas no trabalho. Os alunos parecem impor conscientemente esse confronto consigo mesmos, na sua tradução (simbólica, metafórica), na afirmação da sua individualidade, no conhecimento do seu ser e na forma como se situam na vida:

*Analisei os meus desejos e sonhos tentando encontrar uma forma de retratá-los no meu trabalho. A parte do meu corpo que escolhi (...) é como já fiz referência, a parte que mais gosto em mim.*

• Reflexão/expressão de sentimentos  
Relação com o corpo (auto-estima)

*Penso que antes o meu auto-retrato trataria do meu aspecto físico, no meu caso: o cabelo castanho encaracolado (...) Tudo isto apareceria se me desenhasse. Se escrevesse também apontaria características psicológicas que me revelam, como o facto de ser extrovertida, (...) e nervosa para além de dar muito valor à amizade.*

• Revelação de características físicas e psicológicas  
Transformação de concepções anteriores

*Depois encontrei doze objectos diferentes que simbolicamente me caracterizavam.*

• Revelação de características através da simbolização

*A minha aversão a ser fotografado levou-me a tapar a cara e achei, então, que era a fotografia ideal para transmitir aquilo que queria. (...) Este trabalho reflecte bastante de mim, por estar sempre a esconder-me e a evitar que me vejam, mas funciona mais no sentido inverso, não deixar sair o que há dentro de mim.*

• Reflexão sobre a revelação de características através da auto-representação

*A minha expressão vai mudando, pois nem todos os momentos são de tristeza, também contem momentos bons (...) O que tenho vestido representa apenas a simplicidade que transmito, pois não sou materialista e apegada a coisas inúteis, e mesmo o trabalho em si está muito simples, sem fundo.*

• Relação com vivências  
Reflexão sobre forma de ser e características do trabalho

Num caso em particular, o auto-retrato revelou-se um meio para exprimir e reflectir acerca de graves angústias e problemas que atravessavam a vida de um adolescente, considerando a metáfora da toxicoddependência a sua representação mais adequada (facto que contribuiu para o conhecimento e aproximação mais efectivos da sua situação):

*Visto que me considero alguém bastante instável, embora “por fora” não o pareça, decidi auto-retratar-me utilizando e explicando os vários efeitos de tipos de droga diferentes. (...) A paranóia, a angústia, a vaidade, a depressão, a apatia, o êxtase (...) esse conjunto de emoções descreve-me. (...) Foi esta a (minha) faceta que quis representar: a dos extremos. (...)*

• Expressão de angústias e problemas  
Uso da metáfora para descrever características  
Reflexão sobre características negativas

*São assim porque tentam fugir da pressão e encontram-se naquele estado por não saberem como lidar com a realidade. Então... é mais fácil recorrer a distrações, do que aceitar certos aspectos da vida. É mais fácil alienar-se de tudo. Por fim todas as caras representadas são as minhas inúmeras facetas más. E não encontrei melhor maneira de as explicar, por isso utilizei os efeitos da droga. O contraste entre quem sou e o que quero ser.*

Consciencialização  
Interpretação  
Reflexão sobre o futuro  
Revelação do nível de auto-estima

### • Aspectos sócio-afectivos

Os alunos constroem auto-retratos e auto-representações, tendo presente a importância dos demais, não só como necessários para a sua auto-definição, mas sobretudo, porque é na interacção com o olhar exterior ao seu que articulam os propósitos maiores dos seus trabalhos, encontrando um sentido pessoal, nessa intersecção de vários sentidos. A busca pela personalidade – do que de mim posso oferecer ao outro - é assídua, sendo a inclusão do *Outro* alvo de múltiplas abordagens:

*Estou com um sorriso na cara, um sorriso que tento manter sempre, mesmo quando as coisas não me estão a correr bem. Estou também ao telemóvel, coisa que não consigo viver sem.*

• Reflexão sobre modos de ser e estar com os outros

*Pode representar também o símbolo de uma grande amizade de infância; uma rosa juntamente com um sapo que, para mim representa o papel mais emocionante que desempenhei no palco, para além de me terem sido dados por uma das pessoas mais importantes da minha vida – a minha mãe.*

- Uso de simbologias relacionadas com vivências, amizades e família

*Resolvi, portanto, começar por pedir aos meus colegas para me dizerem o que se lembravam quando pensavam em mim.*

- Recurso à opinião dos outros para a auto-definição

*Essa ideia evoluiu depois para a colagem do “boneco” no meio da cidade, inserindo-o no contexto urbano que me rodeia. (...) escolhendo cenários que os alunos conhecem, mas que ao mesmo tempo podiam pertencer a uma outra cidade qualquer. Foi interessante ver a reacção das pessoas que passavam e ficavam nas fotografias, alheias ao projecto. (...) foi muito bom trabalhar em conjunto com o resto da turma, que serviram de figurinos e me ajudaram a tirar as fotografias.*

- Relação com os Outros (colegas, meio)

Partilha / colaboração entre alunos

*Para além disso decidi colar, destacada, uma foto minha tirada da página do facebook, porque é um sítio que nos nossos dias se torna importante para as pessoas falarem sobre si e se relacionarem com outras pessoas.*

- Reflexão crítica  
Importância dada às redes de comunicação sociais

*A minha ideia (...) era que qualquer pessoa que me conheça minimamente, ao olhar para o meu trabalho, veja que é meu, por ter tantas características minhas e dos meus outros trabalhos.*

- Necessidade de reconhecimento pelos Outros  
Identificação com o trabalho

*Penso que as pessoas normalmente acham que é fácil conseguir colocar-se no lugar dos outros e julgar o seu ponto de vista. O que eu queria era que ao colocarem a máscara/molde de outra pessoa (neste caso a minha) sentissem que isso é mais difícil do que julgam e que, no fundo, o que é mesmo interessante são as nossas diferenças.*

- Reflexão crítica sobre as relações interpessoais  
Importância positiva dada às diferenças

*Sim todos temos problemas, manias, defeitos...*

- Identificação com os Outros

*Tentei dar a conhecer às pessoas um outro lado de mim, com isto talvez elas se coloquem na mesma situação de questionamento que eu impus a mim própria.*

- Revelação de intenção de questionar os Outros

*O que os outros vêem de mim e o que eu vejo no lugar dos outros será mais verdadeiro?*

- Questionamento sobre as representações (próprias e dos outros)

*Não basta retratar a própria cara, nem mesmo o olhar. Um indivíduo não se distingue pela cara/corpo, mas sim pelas suas ideias, o seu interior. Por isso me viro de costas para a própria imagem. Com isso também estou no lugar de quem olha para a imagem, pensando acerca dela.*

- Reflexão crítica
- Relação e identificação com o espectador
- Fruição/interpretação

#### • Aspectos formativos relacionados com as aprendizagens

Os alunos superam aspectos meramente descritivos do trabalho, destacando-se dos textos, com forte incidência e extensão, as justificações com que tentam viabilizar o seu trabalho, ao nível das opções tomadas em relação aos aspectos técnicos, formais e conceptuais (meios e materiais utilizados, modos de representação e conteúdo ou mensagem). Neste aspecto, os textos sublinham a preocupação dos alunos na recolha de objectos, imagens, símbolos, metáforas entre outros elementos e recursos com os quais mais se identificam, ou com os quais melhor comunicam as suas intenções criativas.

*Fiz uma recolha daquilo que mais se identifica comigo, (...) representei vários elementos que simbolizam as minhas preocupações, como por exemplo: um relógio (tempo), Cristo (religião), batons ( vaidade e aparência), etc...*

- Uso de simbologias pessoais e universais

*Este auto-retrato “mobile” (sempre em movimento, sempre em mudança!) foi fotografado e filmado. Depois em conjunto com fotografias das minhas vivências e músicas que me marcaram montei um filme final com imagens fixas e em movimento. Tentei mostrar alternadamente as minhas várias faces, qualidades e defeitos. Não me importa, eu sou mesmo assim. Amanhã talvez já não seja, quem sabe?*

- Uso da metáfora (consciência da mudança)
- Recurso a diferentes linguagens artísticas
- Pessoalidade
- Questionamento/ Reflexão

*Uma das coisas que mais caracteriza os meus trabalhos é o facto de eu representar mãos em quase todos eles. Elas são o meu instrumento, o que fica entre mim e aquilo que construo nos desenhos, pinturas, etc. Foi então que decidi (...) escrever (...) informações básicas que parecem ser muito importantes para identificar uma pessoa...mas que depois pouco dizem sobre quem ela realmente é.*

- Reflexão sobre aspectos que diferenciam o próprio trabalho
- Interpretação/ Criação

Reflexão sobre identidade

*Escolhi (...) os pastéis de óleo sobre suporte de papel, pois queria dar um aspecto inacabado e “tremido” ao desenho, como se fosse uma memória.*

- Adequação dos meios e técnica aos objectivos conceptuais

*O meu auto-retrato foi realizado a partir de uma fotografia que tem como cenário a estação de S. Bento. Para mim tem um significado importante visto que foi um ano de mudança (...) também demonstra a distanciação da realidade, fugir de um modo de vida, é como um refúgio dos problemas, é o querer ir mais além.*

- Relação com o meio (uso da metáfora)
- Justificação/ expressão/ interpretação

*A sequência que realizei traça uma ligação entre o meu exterior e interior, pois no fim o que conta é a alma, o interior e personalidade de cada um (...) Mas é difícil explicar a mensagem que este pode transmitir por isso deixo ao critério de cada espectador.*

- Interpretação/ reflexão
- Interpessoalidade
- Dificuldade de expressão verbal
- Importância do espectador

*A minha imagem surge em contradição com o meu tamanho real, ultrapassando as minhas medidas. A minha alma é maior que eu? Ela olha para mim como se soubesse mais que eu...*

- Questionamento
- O auto-retrato como retrato da alma

*Todas as cores que estão apresentadas no meu trabalho (...) são cores vivas, com as quais me caracterizo (...) O trevo de quatro folhas na minha face, representa a marca de roupa Miss Sixty (...) também marca as páginas dos livros que eu vou lendo...*

- Justificação de opções formais. Relação com objectos de valor pessoal e marcas comerciais

*Sou desorganizada, daí a composição não ter ordem específica; sou impulsiva, daí que o trabalho seja tão cru, com cores cruas e primitivas. (...) Utilizei canetas pois são um material, na minha opinião, infantil. Tal como toda aquela atitude.*

- Identificação com as características ou opções formais/ técnicas e conceptuais

*A fotografia que eu escolhi para o meu auto-retrato tem um valor muito importante para mim, porque foi numa altura em que eu me sentia bem comigo mesmo (...) com o desenho acaba por ser algo mais feito por mim. (...) pretendia, de certa forma, preservar memórias anteriores e ter, para sempre, uma lembrança de como eu era quando tinha 17 anos.*

- Utilização de imagens com valor pessoal
- Revelação do significado atribuído aos meios
- Intenções conceptuais/ relação entre auto-retrato e memória

Quando apreciam os resultados dos trabalhos, os alunos declaram ter atingido os seus objectivos, mas talvez seja mais significativo o facto de dirigirem essas apreciações em diversos sentidos: pela satisfação do resultado final, pelas competências e conhecimentos desenvolvidos e pelo efeito que o trabalho gera nos outros:

*O meu objectivo estava completo com sucesso pois a minha obra transmite exactamente aquilo que eu sou, os meus desejos, gostos e sonhos. Foi sem dúvida um dos trabalhos que mais me deu gosto*

- Apreciação positiva dos resultados/ identificação com o trabalho

realizar.

*Gostei bastante de fazer este trabalho por várias razões: por ser um trabalho de grandes dimensões (...) e livre quanto aos materiais que podíamos usar; desenvolvi mais conhecimentos sobre a técnica da pintura a acrílico, mas também sobre programas de computadores para tratamento de imagens.*

- Apreciação positiva dos resultados/ desenvolvimento de conhecimentos técnicos

*O retrato ficou parecido comigo e até elogiado por alguns dos meus colegas. (...) quando começava a trabalhar nele não conseguia parar até que a aula acabasse (...) espero que ao longo da vida consiga realizar trabalhos tão bons (penso eu) ou melhores que este.*

- Importância do reconhecimento/ opinião dos colegas
- Motivação

*A ideia que mais me fascinou na elaboração deste trabalho foi o facto que eu não querer transmitir ao observador nada da minha personalidade, apenas dando importância, não àquilo que eu sou mas aquilo que o espectador pode ser através de mim.*

- Interpretação / Reflexão sobre finalidades da auto-representação

Mas os alunos escrevem também acerca dos problemas surgidos no decorrer dos projectos. Alguns apontam as suas dificuldades perante a abordagem do tema, outros descrevem como superaram obstáculos:

*Não sabia como me havia de “definir” pelo desenho (tanto como vai ser difícil explicar o meu trabalho por palavras). (...) No início foi difícil decidir como iria fazer um trabalho que, no final, ao olhar para ele, me visse a mim mesma. Era isso que eu queria, mas foi bastante complicado.*

- Revelação de dificuldades

*Não gosto de escrever sobre os trabalhos que faço. Nem gosto de falar de mim.*

- Desagrado pela expressão verbal (preferência pela expressão plástica)

*Cheguei à conclusão de que a banalidade das comuns representações não se adaptava à complexidade do meu interior. (...) Com a ajuda da professora cheguei à conclusão que queria fazer uma instalação/colagem.*

- Reflexão sobre soluções imediatas e estereotipadas / Colaboração com o Professor

A discussão na aula sobre obras de autores relevantes, recolhidas pelo professor e alunos, se por um lado influenciou alguns alunos nas suas opções, por outro, fez com que outros se afastassem deliberadamente dessa marca:



*Baseei-me em auto-retratos de fotógrafos que fazem coisas parecidas, alguns também se escondem atrás das máquinas.*

- Interpretação/ relação com obras estudadas

*A minha maior influência neste projecto foi a artista Helena Almeida.*

*Não tive nenhuma obra de outro artista como inspiração, baseei-me em mim mesma.*

- Necessidade de originalidade

Finalmente, outro aspecto relevante situa-se na reflexão e interpretação que os alunos elaboram acerca dos conceitos explorados, demonstrando a interiorização e aprendizagem dos conteúdos abordados na aula e a pertinência com que se relacionam com a temática:

*O tema (auto-representação) fez-me questionar a minha existência, o que faz de mim o que sou, onde estou e para onde vou.*

- Auto-representação como forma de questionamento

*Auto-retrato? Auto-representação? Retrato? Fotografia? Espelho? Bilhete de Identidade? (...) Afinal de contas o que mais mostra quem eu sou? Não... ninguém o mostra completamente, porque a personalidade não se mostra de uma vez, vai-se revelando.*

- Reflexão/ questionamento/ interpretação

*É a minha auto-representação, não um auto-retrato, são imagens do meu corpo (...) e não quem sou. Quem olha para este trabalho (...) pode talvez pensar que a imagem que vemos de qualquer pessoa é só uma pequena parte dela.*

- Interpretação/ relação entre auto-retrato e auto-representação

*Agora com base nos estudos, nas aprendizagens e reflexões da vida apercebi-me que um auto-retrato pode ser muito mais e que pode exigir uma perspectiva mais abrangente, mais artística, tendo em conta o que os outros encontram de comum entre o meu auto-retrato e o deles mesmos.*

- Reflexão sobre conceitos  
Interpretação  
Relação com os Outros

*Para mim, um auto-retrato faz-se de acordo com as várias facetas do autor; um momento, muitos momentos, sensações.*

- Relação entre auto-retrato e diversidade/ multiplicidade própria

*Assim, todos os aspectos que falei anteriormente têm o mesmo princípio – “eu” – mas distinguem-se por aquilo que posso, consigo ou quero revelar.*

- Consciencialização das possibilidades do auto-retrato

#### **4.2.4. Considerações decorrentes do estudo preliminar**

As ilações decorrentes do estudo preliminar, a par com o aprofundamento das bases teóricas relacionadas com a temática abordada, contribuíram para fazer emergir possibilidades e melhor assegurar a fundamentação e pertinência da proposta dirigida à turma do 9º Ano. Não se trata aqui, obviamente, de procurar transferir linearmente os modelos dos processos observados para um outro contexto, mas de a partir deles obter referentes conceptuais e pragmáticos, que auxiliaram uma acção mais informada e reflectida, e que neste caso foram essencialmente os seguintes:

- A necessidade de estabelecer um forte suporte afectivo personalizado, que exige a criação (com tempo) de um clima de confiança mútuo, entre professores e alunos, para que estes se sintam menos inibidos para se exprimir;

- Possibilitar a opção alargada de meios e técnicas pode ser visto como potenciador da diversidade e criatividade, e da reflexão sobre a adaptação dessas escolhas às necessidades individuais de expressão ou comunicação;

- O diálogo com as obras de arte torna-se imprescindível para o estímulo da reflexão e interpretação, incentivando a criatividade pela abertura à diversidade;

- A temática auto-representativa pode proporcionar, sobretudo, o aprofundamento da auto-expressão, da consciencialização, da reflexão e questionamento sobre a relação entre o *Eu* e os *Outros*, sobrevivendo como meio eficaz de exploração de simbologias associadas aos universos visuais/culturais (próprios e partilhados) dos alunos e gerando, como pronunciam Hernández e Ventura (1998: 71), um elevado nível de “significatividade” em relação à sua própria aprendizagem.

### **4.3. FASE FUNDAMENTAL – Investigação efectuada no contexto da PES**

#### **4.3.1. Contextualização e caracterização dos sujeitos e do respectivo meio escolar**

- **A Escola EB 2/3 Florbela Espanca**

Esta Escola adopta o nome da poetisa que viveu por algum tempo em Esmoriz, cidade onde se situa e que faz parte do concelho de Ovar, no distrito de Aveiro. Inserido no litoral, o meio é caracterizado pela sua forte incidência turística, usufruindo da sua agradável zona balnear. As actividades económicas ligadas à pesca, ao artesanato, tanoaria e cordoaria, imprimiram ao longo do tempo característicos traços socioculturais,

considerados *sui generis*, à comunidade. Hoje, o sector terciário é o que detém mais empregabilidade, oferta que no entanto se apresenta escassa e que se repercute na existência significativa do número de alunos vindos de famílias carenciadas, onde o desemprego tem tendência para aumentar.

A Escola (com um total de 483 alunos) é sede de Agrupamento de Escolas Florbela Espanca e o seu PEE parte da temática integradora “De Mãos dadas com os Outros e com o Mundo”. Neste documento (Anexo III, d.) afirma-se que se pretende:

“(…)uma Escola que compreenda (…) uma concepção de currículo que não se esgota nos conteúdos a ensinar e a aprender, isto é, não se esgota na dimensão do saber, mas que se amplia às dimensões do ‘ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros’ (Leite, C. *et al.*, 2002: 2).” (: 20).

No Projecto Curricular de Escola assume-se a preferência por um modelo socializador com acento personalista, valorizando a transmissão de conhecimentos em equilíbrio com o desenvolvimento da personalidade, e nele (Anexo III, e.) poderemos ler:

“Esta postura de constante descoberta por parte dos sujeitos assente nas suas próprias acções, pressupõe transformações no modo de organizar e conduzir os processos de ensino (…) Falar de projecto é pois falar de mudança, de abertura a novas realidades, do trabalho que oscila entre as margens do possível e do impossível, da ruptura com o tradicional e o pré-estabelecido dando ao aluno um lugar no seu processo de formação, onde se privilegia a apropriação do saber em detrimento da sua transmissão.” (: 3).

O plano de actividades levadas a cabo pelo núcleo de estágio, e no qual se insere o módulo ou unidade didáctica - “Auto-representação e Autoconhecimento”, aliou-se constantemente aos aspectos acima descritos, conduzindo à aplicação de uma metodologia construtivista e colaborativa do trabalho de projecto, que considera, ao longo das suas diferentes fases, uma relação crescente entre o aluno, a turma/sala, a Escola e o seu contexto sociocultural.

#### • Os Alunos do 9º Ano

Do total de catorze alunos que constituíam a turma do 9º Ano, doze frequentavam a disciplina de Educação Visual, opcional neste nível de ensino. Os alunos, três do género masculino e nove do feminino, apresentavam idades compreendidas entre os catorze e dezasseis anos, cinco dos quais tendo já sido retidos em anos anteriores.

Observa-se que nas habilitações literárias dos pais predominava o 2º Ciclo, e somente dois possuíam escolaridade de nível académico superior. Relativamente aos mesmos verificava-se também a prevalência do desemprego (cerca de 70%), sendo a maioria dos alunos beneficiários dos Serviços de Apoio Sócio-Educativo.

Globalmente, em termos de aproveitamento, a heterogeneidade e os contrastes eram expressivos, havendo alunos que apresentavam excelentes médias de classificação, mas outros que evidenciavam resultados pouco satisfatórios. Segundo o PCT (Anexo III, c.) os problemas reais destes alunos procediam essencialmente das dificuldades de organização, falta de métodos e hábitos de estudo, dificuldades ao nível da expressão oral e escrita e de problemas relacionados com a baixa autonomia, auto-estima, iniciativa individual e carência de espírito crítico; aspectos estes que contribuía para o agravamento das dificuldades de aprendizagem detectadas.

Por outro lado, a turma era bastante unida, demonstrando dinamismo, empenho e prestabilidade, principalmente quando solicitada para trabalhar em grupo e intervir em projectos ou acções extracurriculares. O trabalho de grupo era, aliás, um dos seus modos de trabalho preferidos, nos quais também se incluíam as aulas com material audiovisual ou meios informáticos.

Na sua grande maioria os alunos revelavam motivação e pretensão em prosseguir o Ensino Superior, apesar de não demonstrarem muitas certezas quanto à escolha das áreas de estudo, salientando-se ainda, que para quase todos, esse ano lectivo se anunciava como terminante no que respeita à sua educação artística formal.

#### **4.3.2. Desenvolvimento das actividades**

O plano de actividades contemplou, sobretudo, a aproximação a diversos tipos de expressão (visual, escrita, oral e performativa), no entanto, sobressai de algum modo, na configuração dessa planificação, uma orientação que privilegia os princípios de uma pedagogia diferenciada e construtivista, que parte não só da mobilização dos saberes já adquiridos por cada aluno, mas que, para isso, também persiste na apropriação das características, singulares e irrepitíveis, que os identificam. São exemplos disso a inclusão de uma unidade didáctica dedicada à temática auto-representativa, bem como a utilização do *portfolio* reflexivo do aluno, como método de aprendizagem desenvolvido e cultivado ao longo do ano lectivo.

Do acesso a esse reportório vivencial, afectivo e cognitivo, pretendeu-se promover, através do desafio do processo criativo, a construção de novos significados e conhecimentos, possíveis numa disciplina que deve ser “território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e conseqüente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade” (Ministério da Educação, 2001a: 150).

A unidade didáctica “Auto-representação e Autoconhecimento” (Anexo I, a.) partiu do desenho de várias etapas que pretenderam conduzir progressivamente o aluno à construção mais consciente e crítica do seu auto-retrato, fazendo-o entender que mais do que representar a sua imagem aparente, ele pudesse perceber e descobrir formas de traduzir a sua maneira de ser e de ver. Para tal e conjugando a investigação e a acção, tomaram-se como objectivos essenciais:

- Empreender um desafio na formulação e análise continuada e reflexiva de uma proposta de trabalho criativa e motivante, convocando não só os exemplos e conceitos retirados da história da arte, mas sobretudo os universos, imaginário e contextos pessoais dos alunos;
- Compreender e apoiar os alunos (através de uma relação cuidada, individualizada e fundamentada) numa exploração das possibilidades do auto-retrato e/ou auto-representação dando-lhes oportunidade de as tornar visíveis, através da conjugação de diversos meios e técnicas (tendo em conta os objectivos e competências delineados pelas orientações programáticas oficiais);
- Criar diferentes modos de divulgar os resultados finais, tornando também essa exposição um evento formativo.

Contudo, a planificação desta proposta foi dirigida, antes de mais, num movimento de probabilidades e no assumir de riscos, desafios e expectativas perante o desejo de conceber um trajecto que convocasse, tal como reivindica o PEE os “alunos como ‘actores’ da sua própria aprendizagem” (: 21).

Para isso, torna-se importante considerar o desenvolvimento de uma relação pedagógica que, antes da implementação desta proposta, foi fomentada a partir das diversas actividades concebidas pelo Núcleo de Estágio. Através delas preparou-se o terreno que permitiu edificar um ambiente de confiança, colaboração e empatia entre alunos e professores, o que se tornou decisivamente numa mais-valia na interacção e dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem. Reafirma-se ainda que a planificação, a preparação das aulas, a organização cooperativa da intervenção docente e a avaliação

constante e conjunta dos resultados de cada etapa e aula, foram aspectos essenciais que permitiram avançar no campo da acção usufruindo da diversidade de perspectivas partilhadas por todos os intervenientes.

#### **4.3.2.1. Etapa 1 – Introdução e reflexão sobre a temática da auto-representação e o auto-retrato: as propostas “Olhem para mim” e “Eu numa lente”**

- **A actividade “Olhem para mim”**

*Tener en cuenta la subjetividad no implica que el análisis de una obra sea un ejercicio de subjetivismo.*

López & Ássaleh<sup>26</sup>

Partiu-se do diálogo interactivo com obras de arte, como meio de informação e motivação, para iniciar os alunos na “descoberta” e reflexão sobre os conceitos subjacentes ao auto-retrato e à auto-representação, aproximando-os às formas como os autores se relacionam com a temática e com a arte, em análises que também os abastecessem para a experiência criativa (Fróis, 2000). Assim, o percurso visual proposto (Anexo I, b.) ambicionou um melhor entendimento sobre a evolução diacrónica da temática, mas o seu principal propósito foi o de suscitar a emergência de questões, a mobilização de aspectos de percepção estética/artística e o debate, comparando a multiplicidade de objectivos, concepções e modos de formar. Insistiu-se não na simples contemplação, mas na relação dinâmica entre objecto e observador (Fróis, 2000: 14)<sup>27</sup>.

Perante o exemplo de obras, retirados da história da arte, da fotografia, do *graffiti* ou de outras culturas, os alunos foram elucidados sobre conceitos e incentivados a responder a questões, a levantar dúvidas, a partilhar opiniões e a justificar interpretações.

– O que se vê nestas imagens? O que vêes que te faz dizer isso? Que materiais e técnicas terão sido usados? O que pensam que pretende este artista quando nos pede para olhar para ele? - Foram algumas das questões que guiaram a discussão que se tornou bastante dinâmica e participativa.

A emoção e a expressão de sentimentos perante as imagens foram reveladas pela admiração, pela curiosidade, pela indignação (por exemplo perante a obra de Nan Golding), pelo riso (Maurizio Cattelan) e pela satisfação do reconhecimento de algumas

<sup>26</sup> In Eça, Pardiñas, Martínez & Pimentel (2010: 282).

<sup>27</sup> Nesta actividade foi considerado o estágio geral de apreciação estética dos alunos e diversas orientações pedagógicas e didácticas provenientes de metodologias e programas educativos, como: Learning to think by looking at art (David Perkins), Discipline-Base Art Education (Getty Center) e Visual Thinking Strategies / VTS (Abigail Housen e Philip Yenawine).

obras.

Alguma dispersão e desorientação, perante a multiplicidade de leituras e idiosincrasias dos alunos, foram tidas intencionalmente como meios de construção de dúvidas para embarcar em novos sentidos (Hernández & Ventura, 1998: 76). Acima de tudo esta actividade parece ter facilitado aos alunos uma forma de se “encontrarem” através da interpretação sobre a auto-representação do *Outro*, o que mais não é que um veículo despercebido, mas seguro, para se representar a si mesmo.



**Imagens 67 e 68:** Actividade “Olhem para mim”.

- **A actividade “Eu numa lente”**

De modo a tornar mais real e vivida a abordagem ao tema do auto-retrato, foi organizada uma aula em que a fotografia se adoptou como um meio de familiarizar o aluno com o confronto da sua imagem, tentando proporcionar-lhe uma forma de “(re)significação” (Soares *in* Oliveira & Milhano, 2010: 116) através do debate livre sobre as suas histórias de vida, auxiliando-o no entendimento do seu percurso e na reflexão sobre os seus projectos e interesses.

Através de uma “sessão” conduzida por um fotógrafo profissional, foi sugerido ao aluno que interpretasse ou encenasse, através da linguagem corporal e alguns acessórios, a “personagem” que melhor o reflectisse, oferecendo-lhe a possibilidade de se dar a conhecer como pessoa, em termos de passado, presente e futuro, a par da reflexão escrita sobre a forma como se via e como os outros o viam. Nesses textos, escritos no *portfolio* dos alunos, poderemos ler:

*Senti alguma vergonha e até algum receio, talvez por não saber bem o que fazer em frente à câmara, mas acho que foi uma boa experiencia pois conseguimos libertar-nos, de certa forma, e mostrar aquilo que fomos, que somos e que esperamos um dia vir a ser.*



**Imagens 69 a 74:** Desenvolvimento da actividade “Eu numa lente”.





**Imagens 75 a 83:** Exemplos de fotografias - "Passado, Presente e Futuro".

#### 4.3.2.2. Etapa 2 – Proposta “O Outro em Mim”

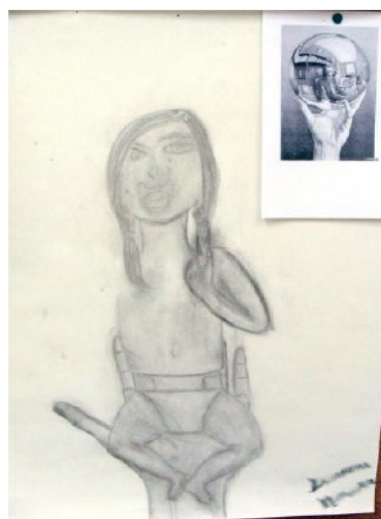
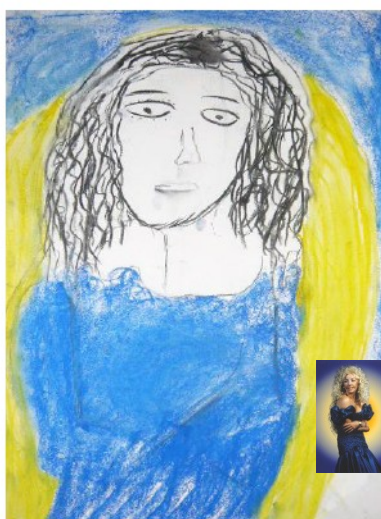
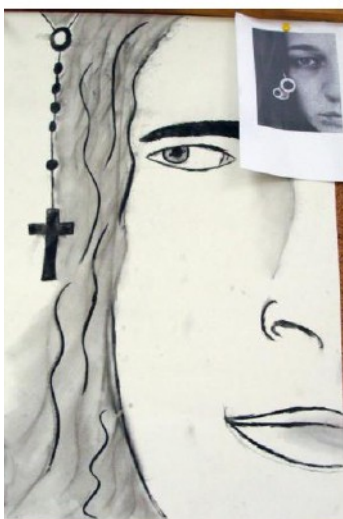
Num primeiro momento os alunos participaram num jogo criativo e interactivo intitulado “Espelho meu, diz-me quem sou eu”, sendo-lhes pedido que escolhessem secretamente um dos auto-retratos anteriormente observados e a partir dele formulassem uma adivinha, enigma, pequena narrativa ou poema. Esse texto deveria desafiar os colegas a descobrir a imagem à qual as suas palavras correspondiam.

Estas formulações permitiram que os alunos revelassem os aspectos mais significativos retirados da aula anterior, lembrando conhecimentos adquiridos e desvendando novas interpretações sobre as obras referenciadas. Assim, por exemplo, uma aluna reportando-se a um trabalho de Banksy escreve: *É um grande artista, quem sabe até de rua, faz trabalhos maravilhosos mas não dá a cara devido a alguns medos.* E outra voz, perante uma obra de M.C. Escher, diz: *O mundo está nas nossas mãos. Reflecte o que está à nossa volta.*

Para o aprofundamento das questões debatidas, num segundo momento, seguiu-se uma proposta de interpretação de uma obra, escolhida por cada aluno, como pretexto para a “efectuação de uma experiência (através do desenho) na qual o corpo do autor da obra tomasse o do próprio aluno, permitindo a este último reflectir-se, num acto de encenação - ele no lugar do outro e o outro em si” (Saldanha *et al.*, 2010: 3 - Anexo IV).

Esta actividade visou, principalmente, tornar mais presente e consciente a relação que se pode estabelecer, de conexão e cumplicidade, entre o *Eu* e o *Outro*, perante a análise de auto-retratos. Porém, um dos aspectos mais relevantes que surgiu no desenvolvimento dos trabalhos foi a insegurança demonstrada por alguns alunos face à sugestão de desenhar em grande formato. Os alunos, destes níveis etários, são bastante auto-críticos e a expressão “não sei desenhar”, diversas vezes repetida (também noutras ocasiões), parece ser apontada como problema recorrente em Educação Visual. Para além disso como declaram Lowenfeld e Brittain (1980: 279) desenhar-se a si mesmo pode ser “una de las tareas más difíciles que un joven tenga que afrontar en esta etapa”.

Uma vantagem destas primeiras actividades foi, precisamente, usufruir da revelação destas dificuldades, como oportunidade para encarar estes obstáculos e auxiliar os alunos a aumentar a confiança nos seus processos de representação.



Imagens 84 a 91: Exemplos das interpretações - "O Outro em Mim".

#### 4.3.2.3. Etapa 3 – Proposta “Eu no teu olhar”

*(...) a criatividade deve acontecer, não como um efeito lateral, menor, mas como um elemento fundamental do sentimento de autoria de cada sujeito aprendente.*

Natércia Pacheco<sup>28</sup>

O título desta actividade reflecte a intenção do aluno manter presente, durante a construção de um auto-retrato, a ideia de oportunidade de dar a conhecer aos outros uma parte de si, na tentativa de experimentar e alcançar formas que suscitassem a tradução de significados, (re)interpretação, partilha e descoberta. Pretendeu-se a criação de lugares onde os olhares se interpelassem em segurança, onde a condição de partir para a exploração do *Eu* fosse tomada com a liberdade conquistada progressivamente pelo sentimento de confiança, flexibilidade e abertura. Assumiram-se, para tal, os riscos desafiantes de um “contrato” onde a importância do processo reflexivo se retirasse não só da premissa de fazer o aluno reflectir, mas de reflectir com ele, usufruindo do questionamento, do *feedback*, da auto e hetero-crítica construtivas, suscitados constantemente entre alunos e professores.

No enunciado deste trabalho (Anexo I, b.), o espaço “normalmente” relegado a indicações rígidas foi suprimido, dando lugar a um conjunto de perguntas que orientaram o discernimento do aluno, perante a liberdade de opção alargada de processos e meios (fotografia, vídeo, pintura, escultura, imagem animada, etc.). A escolha pela liberdade de técnicas, não procedeu somente da necessidade de atender a uma expressão mais individualizada, mas encontrou outras vantagens, fosse pelo desejo do aluno experimentar novos meios, fosse pela partilha dessas descobertas, que durante o desenvolvimento dos trabalhos derivou na participação cooperante e no intercâmbio de aprendizagens entre alunos. Aqui, a organização da intervenção docente foi favorecida pela sua formação diversificada (design, pintura e escultura) fortalecendo o apoio à variedade de escolhas.

Os alunos acolheram a actividade com entusiasmo, procedendo na fase inicial do projecto a uma recolha ansiosa de elementos que pudessem figurar nas suas criações (objectos e imagens com que se identificassem) esboçando e listando múltiplas propostas, como pontos de partida para escolhas mais fundamentadas e profundas. Esta selecção tornou-se o ponto crítico de todo o trabalho, pois fazer emergir significados e procurar acordos para a sua “materialização” eficaz, implicou exprimir sentimentos, o que exigiu a precaução, sensibilidade e disponibilidade para dialogar sobre aspectos

---

<sup>28</sup> In Pacheco e Araújo (2009:9).



personais, por vezes muito íntimos, numa relação alunos-professores mais próxima ou personalizada e hábil na criação de empatias. Tomaram-se estes requisitos como forma de alcançar uma expressão da individualidade mais verdadeira.

A metodologia adoptada pretendeu suscitar a autonomia, a iniciativa, a interactividade, o improvisado e a responsabilização que delegam os alunos como co-autores da organização dos processos. O próprio tema coloca, desde logo, o aluno como “protagonista da sua própria aprendizagem” (López & Ássaleh *in* Eça *et. al*, 2010: 283) e isso reflectiu-se na motivação e predisposição para aprender e arriscar, confiando mais nas suas capacidades e atingindo maior satisfação pelo conseguido.

A avaliação instaurou-se na sua modalidade formativa e contínua através do diálogo reflexivo sobre o desenvolvimento e concretização dos trabalhos, considerando a apreciação da aquisição de competências conceptuais, procedimentais e atitudinais, processo facilitado também pela utilização sistemática do *portfolio* do aluno.

Os trabalhos revelam, no trânsito entre o *Eu* como sujeito (observador) e como objecto (observado) (Harter, 1999), a predisposição à introspecção, mas estendem-se para além de si. Nesta fase da adolescência os jovens já adquirem alguma capacidade de distanciamento perante os seus interesses, podendo reflectir sobre eles e coordená-los com os dos outros, e já integram melhor os seus múltiplos “eus” que se contradizem em diferentes contextos relacionais (Harter, 1999). Mas o seu *Eu* ainda é bastante embebido e definido pelas suas relações interpessoais (Kroger, 1996). Isso é visível na maioria dos trabalhos que não desligam o auto-retrato da imagem dos outros (principalmente amigos). Neste âmbito poderemos constatar o predomínio de auto-definições favoráveis, podendo significar, segundo Harter (1999), a necessidade de aceitação pelo outro, de preocupação como que os outros pensam de si, mas também poderá ser tido como alcance de uma auto-valorização mais positiva.

Os alunos integraram nas aulas aquilo que decidiram mostrar de si e nessa bagagem trouxeram sobretudo referenciais que se ligam directamente a aspectos intra e interpessoais, centrando-se no que gostam de fazer, nas suas aspirações futuras e nas pessoas mais próximas e significativas.

Tomando estes interesses, no desenvolvimento de estratégias de des/res/construção da auto-imagem, o papel docente tornou-se determinante para auxiliar o aluno a pensar a identidade, a diversificar e clarificar as suas perspectivas, a regular a interface entre objectividade e racionalidade com o mais subjectivo e ideal, a identificar condicionantes e a reflectir sobre a ligação entre forma e conteúdo, situando a importância do fazer e dos meios no significado que lhes são atribuídos.

A sala de aula adquiriu uma atmosfera que mais se aproximou da noção de atelier ou oficina, pela criação de oportunidades e encorajamento à experimentação, assumindo e enfrentando frustrações que fazem parte do processo criativo e de aprendizagem.

Os alunos demonstraram o desejo de investir na divergência e pertinência dos seus recursos metafóricos, explorando significados próprios através de símbolos conhecidos de todos, mas também formas próprias de referência mais subjectiva (Carreira, 2009) parecendo empenhar-se no desvio de soluções mais imediatas, o que pode ser constatado pela diversidade dos resultados dos trabalhos.

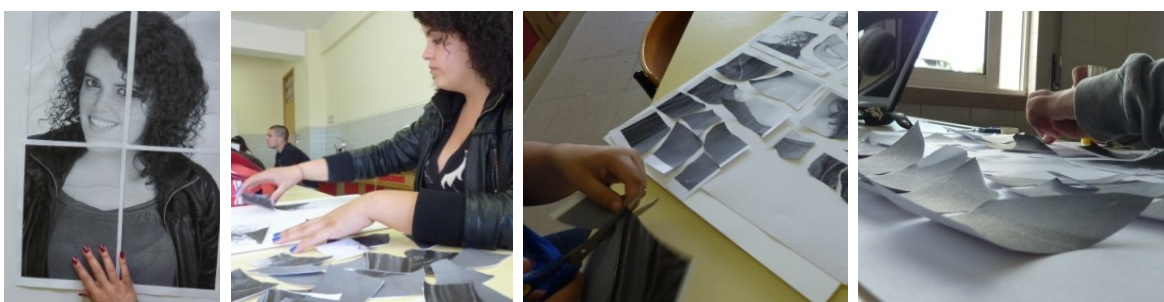
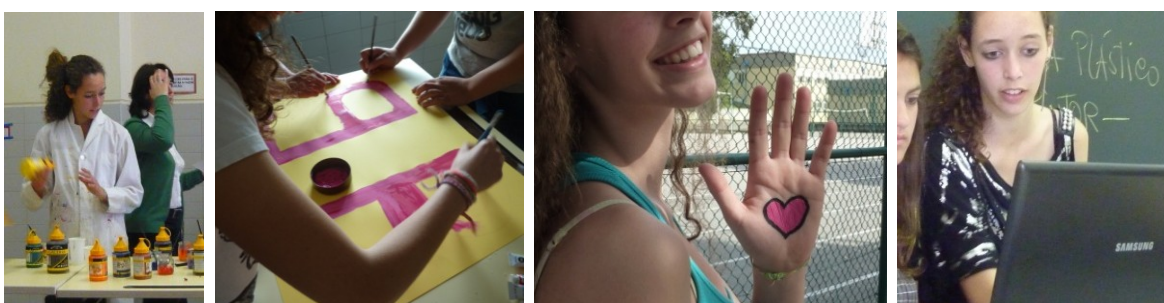
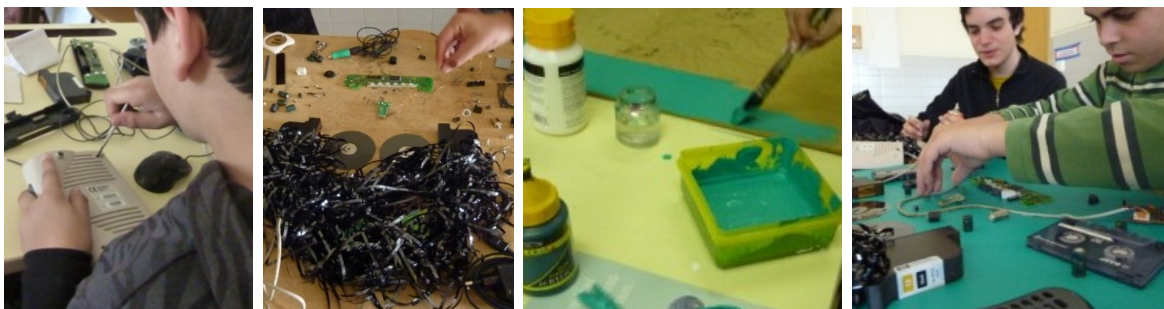
Quando a auto-expressão não é desencadeada pela arbitrariedade, mas fomentada a partir de bases críticas e construtivas, a procura de respostas é substituída pela emergência das perguntas num exercício de compreensão de si e do outro, que tomou corpo em artefactos feitos para partilhar esse questionamento, mesmo que não se visualizasse o seu pleno alcance ou não acontecesse em todos os alunos níveis metacognitivos mais elevados, ainda difíceis de conseguir nestas idades.

Acima de tudo, os alunos parecem ter percebido melhor, que a arte lhes possibilita traduzir noções que não se expressam por outras vias e que nesse constructo visual, como afirma Aguirre (2008) qualquer coisa pode ser utilizada como símbolo estético, quando devidamente contextualizada.

- **Desenvolvimento da actividade**

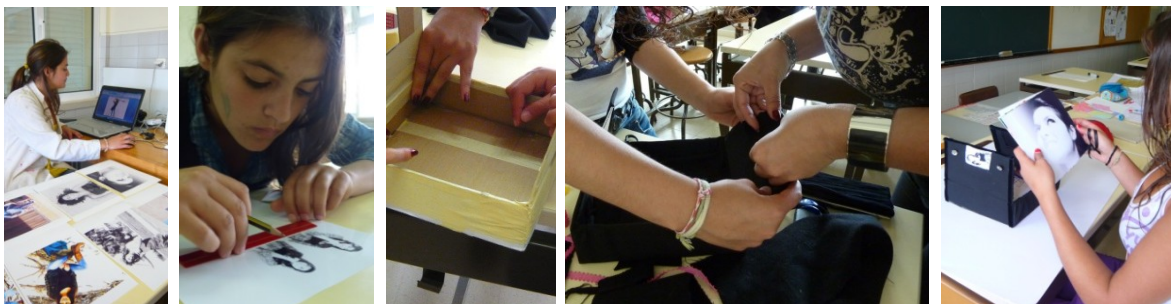
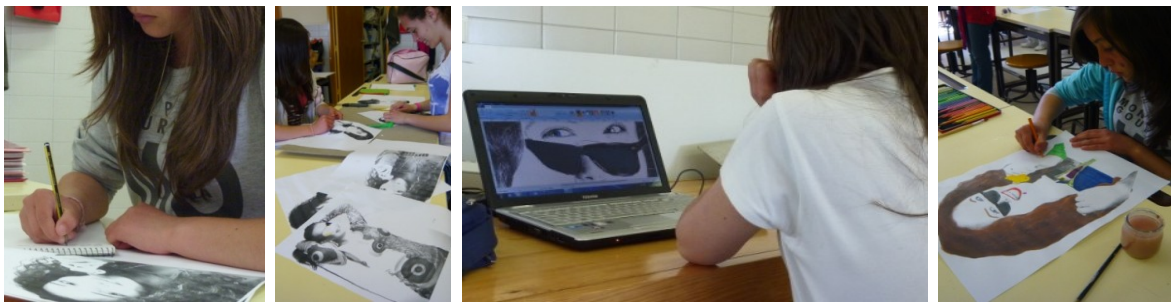
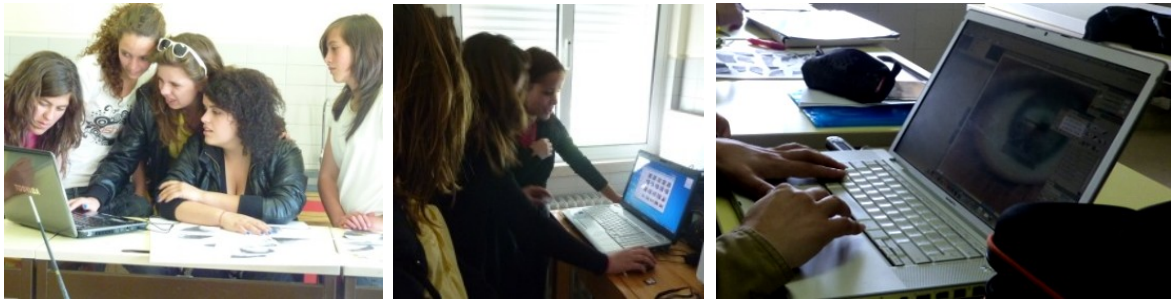


**Imagens 92 a 99:** Desenvolvimento das actividades – 9º Ano.



Imagens 100 a 119: Desenvolvimento das actividades – 9º Ano.





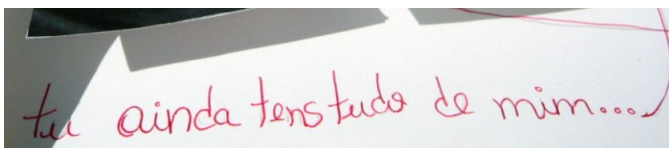
**Imagens 120 a 140:** Desenvolvimento das actividades – 9º Ano.



- Exemplos de trabalhos finais



Imagens 141 a 146: *My Life* (pastel de óleo sobre papel pintado); *A minha vida* (assemblagem); *Auto-retrato* (técnica mista); *PPP* (fotografia); *Elas constituem-me* (técnica mista) e *Pedacos de Mim* (técnica mista).



**Imagens 147 a 154:** *Auto-retrato*, e respectivo pormenor (fotografia com tratamento digital); *Desvendar as palavras do meu caminho*, e respectivo pormenor (técnica mista) e *Dentro de mim* (fotografia e técnica mista).



#### 4.3.2.4. Etapa 4 – Exposição final dos trabalhos: “Artes, para que vos quero?”

Nos cartazes que anunciaram esta exposição de final de ano encontram-se imagens resultantes de um *workshop* de encenação no qual os alunos puderam figurar papéis por si convocados, num jogo que resultou na expressão e reflexão sobre a relação entre representação e estereótipo social, e que, na improvisação, surgiram da figura do típico turista, do pescador ou de certas figuras familiares que povoam o meio circundante, do estilo *dread* ou *hip-hop* de colegas ou mesmo da “aparência do artista”.



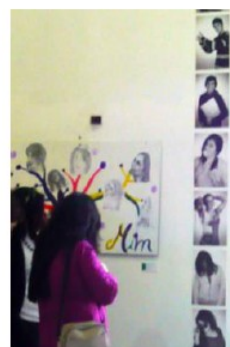
Imagens 155 a 160: *Workshop* e cartazes da exposição.

“Procura-me” ou “Encontra-me” aparecem como expressões de apelo a toda a comunidade escolar, para participar numa mostra que, mais que disseminar uma “glorificação dos melhores trabalhos”, incitou ao desafio para decifrar aquelas máscaras que se interpõem entre a imagem da escola e o real vivido em sala de aula, para dialogar sobre criações que davam a conhecer um pouco de cada aluno, mas sobretudo para

(re)pensar sobre o papel da arte na escola partindo da visualização de percursos (em filme) e de testemunhos (relatos de alunos). Acerca desta experiência uma aluna escreve no seu *portfolio*:

*Hoje foi a grande inauguração dos nossos auto-retratos, na junta de freguesia de Esmoriz. (...) Para mim esta exposição teve a sua razão de ser, pois mostra que os nossos trabalhos não se ficam pela sala de aula e passam para o exterior, onde todos podem ver as nossas “obras de arte” e admirá-las!*

Refira-se ainda que o grupo de estagiários resolveu incluir na exposição um pequeno painel de azulejos, por si realizado, representando o perfil dos alunos. O painel foi desmontado e as suas peças oferecidas àqueles que respectivamente retratavam, como sinal de agradecimento, mas também com o intuito de preservar uma lembrança do caminho percorrido e compartilhado. Este acto torna-se significativo, também para este estudo, pois nele poder-se-á reconhecer a aproximação afectiva desenvolvida pelos docentes em relação aos alunos, que neste caso se materializou precisamente na sombra da sua recordação, pela “ausência tornada presença” do retrato.



**Imagens 161 a 164:** Exposição “Artes, para que vos quero?”.

### 4.3.3. Análise e interpretação dos registos escritos dos alunos sobre a realização do seu auto-retrato

A utilização constante do *portfolio* reflexivo tornou menos constrangida, e de certa forma menos autocensurada, a solicitação aos alunos para escreverem e reflectirem sobre os seus auto-retratos. As palavras redigidas por estes incluem-se assim nos próprios processos e dinâmica de ensino-aprendizagem, tornando-se parte importante e integrante dos próprios trabalhos práticos, na procura pela afirmação e conhecimento da sua personalidade.

#### • Aspectos individuais

Nos textos acerca dos auto-retratos, são pouco frequentes as caracterizações físicas ou psicológicas, já que noutras ocasiões, pelo desenvolvimento do *portfolio* reflexivo os alunos se detiveram na sua exploração. No entanto, e talvez por isso mesmo, eles revelam conscientemente e criteriosamente as ligações estabelecidas entre construção do seu auto-retrato e as suas formas de ser, o seu corpo, as suas vivências, as suas preferências e os seus valores pessoais:

<i>À volta escrevi frases que identificam o que eu estava a viver e acima de tudo a sentir...</i>	• Relação com vivências e sentimentos pessoais/Criação
<i>Decidi escolher algo que mais gosto em mim, algo que chama a atenção – os meus olhos!</i>	• Relação com o corpo/ auto-estima
<i>Eu fiz este trabalho por gostar de tecnologia e sobretudo gosto de computadores, e ao fazer este trabalho estive a pensar no meu futuro.</i>	• Relação com preferências e expectativas futuras
<i>Espero poder um dia mais tarde, depois de acabar o 9º ano realizar mais trabalhos deste tipo, pois, deixando a vergonha e a timidez de lado, estes podem ser trabalhos muito úteis para o nosso crescimento, tanto psicológico como intelectual!</i>	• Reflexão crítica Revelação de características
<i>... Fiquei confusa! Afinal como iria representar uma pessoa e uma personalidade tão complexa?</i>	• Questionamento/ confronto
<i>O importante é estarmos bem com nós próprios!</i>	• Revelação de valores

São de salientar ainda, algumas situações peculiares tais como a apropriação das características físicas dos colegas para “desenhar” o próprio rosto (no caso de uma

aluna), ou da situação em que um aluno, apesar de se identificar bastante com o trabalho, revela exprimir-se mais facilmente através da linguagem verbal:

*Foi feito com partes do corpo da (nome), da (nome) (...) Da (nome) usei a boca os olhos e as sobrancelhas e a outra parte da camisola.*

*Meu só utilizei o fecho do casaco.*

*Prefiro falar, ou seja, dizer o que sinto e gosto com palavras, do que desenhos.*

• Identificação com os pares

• Preferência pela expressão verbal

### • Aspectos sócio-afectivos

O imperativo revelado nos auto-retratos pela inclusão dos Outros, como referência (ou palavra) mais repetida em todos os textos, relativa a amigos e colegas (dentro e fora da escola), é reafirmado nas reflexões dos alunos como factor fundamental para a definição da própria identidade.

O aluno ao debruçar-se sobre si mesmo, encontra no *Outro* extensões do seu próprio ser, com ele se identifica, com ele partilha a sua identidade e, através dessa interpessoalidade, constrói significados, descobre sentidos, questiona e apreende valores dessa relação:

*Pensei logo no que mais me define... os meus amigos, afinal são eles quem mais me define e sem eles não sou (quase) nada! Fiz uma lista dos que mais queria incluir...*

• Importância dos Outros para a auto-definição

*Está lá representado as pessoas que eu gosto, mas de maneira diferente porque ninguém as conhece (provavelmente) ninguém as consegue ver, mas mesmo assim, estão lá e têm significado. Desta forma consegui mostrar ao “mundo” as pessoas e os locais que conheço e que significam muito para mim. Fazem parte de mim.*

• Revelação do significado dos Outros

Necessidade de partilha/ relação com o meio

*Pude mostrar uma parte de mim as outras pessoas, conhecer-me melhor (a mim e aos meus colegas) a partir dos nosso auto-retratos (...)de uma forma divertida, criativa e engraçada.*

• Partilha/ melhor conhecimento de si e dos Outros

*Consegui alcançar o objectivo desta actividade, que na minha opinião era dar a ver quem realmente somos, aquela pessoa que muitas das vezes não damos a conhecer pelo receio... (...) independentemente daquilo que eles [os outros] pensam!*

• Reflexão/ interpretação  
Melhoria de auto-estima  
Reflexão sobre valores e relações interpessoais

*Descobrimos novas formas de (...) mostrarmos o nosso verdadeiro “eu” aos outros.*

• Consciencialização

Os alunos apontam também o contributo das actividades realizadas para a construção de novas relações de amizade, bem como a valorização da relação de proximidade estabelecida com os docentes.

*Gostei das amizades que cultivei ao longo deste projecto.*

• Reforço de relações de amizade

*Adorei fazer este trabalho porque os professores também nos apoiaram muito a todos por igual e todos da turma tiveram ideias fantásticas.*

• Valorização da inter-ajuda professores-alunos

*Gostei muito dos professores, brincamos muito, e espero que consigam tudo o que pretendem pois ambas as partes se esforçam bastante.*

• Empatia pelos professores/  
Apreciação do empenho de todos

#### • Aspectos formativos relacionados com as aprendizagens

O próprio acto de escrever sobre o trabalho torna-se em si uma experiência de aprendizagem, proporcionando ao aluno a possibilidade de reflectir sobre todo o processo de construção, fundamentação e apreciação dos trabalhos, de se distanciar um pouco para melhor objectivar esse percurso. Nesse momento o aluno faz sobressair das experiências vivenciadas os aspectos mais significativos da sua aprendizagem, nos quais inclui frequentemente o elo entre o aprender e o prazer (ou gostar):

*Gostei de conhecer melhor a minha personalidade, e a minha maneira de ser, (...) gostei sobretudo de ter aprendido que, quando fazemos arte, não ter medo de estragar o que já está feito ou de fazer coisas novas, pois a arte é isso mesmo: experimentar novos caminhos e arriscar.*

• Consciencialização  
Reflexão/ interpretação  
  
Motivação

*Gostei de realizar este trabalho apesar de no inicio estar com imensas duvidas a cerca do que ia fazer, gostei também de aprender a técnica dégradé que utilizei para fazer as marcas na bola, também da técnica de corte.*

• Revelação de superação de dificuldades  
Produção/Criação

*Ao fazer este trabalho pensei mais em mim. Em relação ao trabalho dos meus colegas, gostei porque tinha tudo a ver com eles.*

• Reflexão intrapessoal  
Heteroavaliação

A descrição pormenorizada da aplicação de meios e técnicas é uma constante nos textos e a sua justificação alia-se não só às preferências dos alunos, como deve a sua escolha também à aquisição de aprendizagens anteriores, retirando daí a importância dos seus efeitos:

*Inspirei-me no facto da aula passada (...) ter sido uma aula de fotografia e decidi utilizar a minha imagem para fazer um auto-retrato.*

- Aplicação de conhecimentos adquiridos nas aulas

*Pensei que se fosse apenas uma fotografia minha seria simples demais então lembrei-me de que tinha visto um quadro que me chamou imenso a atenção.*

- Fruição/Contemplação/Produção/Criação/

*Realizei um esboço e quando foi para fazer o trabalho verdadeiro eu escolhi uma foto onde estava a sorrir e então cortei a minha foto aos bocados e colei em cartão para não ser papel fino e com isso colei numa k-line com uns papelinhos a dar efeito para fora (...).*

- Descrição das etapas de Produção

*Escolhi fotografia porque é algo que adoro fazer, algo que não me farto, e algo que admiro. O meu trabalho tem de tamanho uma folha A3, talvez se estivesse maior ficava melhor.*

- Aprofundamento de técnicas preferidas  
Reflexão crítica

A valorização da colaboração dos colegas, através das suas opiniões, bem como o papel do professor como orientador e facilitador da aprendizagem, são também indicados pelos alunos:

*No inicio não sabia o que fazer mas a (nome) ajudou.*

- Inter-ajuda

*Tentei dar a entender à minha professora o que eu queria realizar e ela ajudou-me a dar mais imaginação à minha ideia.*

- Importância da mediação no processo criativo

Os alunos parecem reflectir com sinceridade sobre as dificuldades encontradas, bem como acerca da apreciação (muito positiva) do processo e resultados do trabalho:

*Todos da turma tiveram ideias fantásticas, mas algumas foram a baixo como o trabalho do (nome) mas teve força de vontade e está a fazer outro.*

- Reflexão sobre a experiência dos outros

*Foi uma nova experiencia, cheia de surpresas e coisas boas (...), mas também com alguns acidente de percurso (como a “destruição” do trabalho de um aluno), e repleta de risos e divertimento.*

- Apreciação do processo (aspectos positivos e negativos)



<i>No fim quando foi ao forno partiu, mas não perdi o trabalho, fiquei com a ideia e fiz com outro material.</i>	• Superação de obstáculos/ motivação
<i>Foi um trabalho bastante enriquecedor, pois descobrimos novas formas de arte, novas técnicas de desenho e pintura, novas formas de ultrapassarmos os nossos obstáculos.</i>	• Revelação de descobertas/ aprendizagens
<i>O resultado final foi muito bom, eu adorei. Ao início, foi um pouco difícil de me decidir o que havia de dizer e fazer no trabalho.</i>	• Apreciação dos resultados/ revelação de dificuldades iniciais
<i>Depois desde novo projecto, desenvolvido entre professores e alunos acho que conseguimos alcançar o objectivo que, na minha opinião, era para ser alcançado: conhecer-nos melhor a nós próprios, aos restantes elementos da turma e interagirmos todos juntos, ajudando “o próximo” e, ao mesmo tempo, divertindo-nos em conjunto.</i>	• Reflexão sobre objectivos Reforço da relação com os colegas Importância da partilha e interacção
<i>Tenho aprendido muito durante este trabalho, e também com outros já realizados, desde de técnicas de desenho a técnicas de pintura, (...) foram experiências únicas e muito gratificantes.</i>	• Apreciação positiva do processo de aprendizagem

**Emergem também algumas considerações que revelam reflexões e interpretações sobre o próprio conceito de auto-retrato:**

<i>Bem, no início confesso que a minha ideia de auto-retrato era só uma imagem/foto da pessoa feita por ela própria. Durante este percurso tomei consciência de que o auto-retrato é uma representação de nós através das artes!</i>	• Alteração de concepções anteriores Reflexão
<i>O trabalho sou eu desenhada de costas, pois quer dizer que eu estou virada para o futuro, estou na sua direcção, porém tenho um espectador a olhar para mim, como se estivesse a controlar, e a dizer “nunca estarei sozinha”.</i>	• Reflexão/ Interpretação/ Criação Justificação de opções conceptuais

#### 4.4. Síntese analítica/categorial dos textos – 5º, 12º e 9º Anos

CATEGORIAS		Aspectos formativos relacionados com as aprendizagens	
Aspectos sócio-afectivos		Aspectos sócio-afectivos	
SUBCATEGORIAS			
5º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enumeração, descrição e distinção de características físicas e psicológicas</li> <li>• Revelação de actividades preferidas</li> <li>• Relação com objectos e respectiva atribuição de significado</li> <li>• Revelação de sentimentos e sensibilidade estética</li> <li>• Consciencialização/ reflexão</li> <li>• Imaginação / expressão criativa</li> <li>• Idealização/sonho</li> <li>• Revelação sobre atributos considerados positivos e negativos (auto-estima)</li> <li>• Ênfase por atributos positivos / atenuação de atributos considerados negativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância dos espaços de convívio da Escola</li> <li>• Expressão de valores na relação inter-pares</li> <li>• Importância da partilha e inter-ajuda</li> <li>• Importância dada à empatia e à amizade</li> <li>• Referências à família</li> <li>• Reflexão crítica/ consciencialização</li> <li>• Sensibilidade às diferenças</li> <li>• Importância dos outros para o auto-conceito</li> <li>• Relação com os outros/ interpersoalidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão/interpretação</li> <li>• Consciência da diversidade própria</li> <li>• Justificação de opções (relação com o auto-retrato desenhado)</li> <li>• Consciencialização</li> <li>• Reflexão crítica sobre conceitos</li> <li>• Apreciação sobre o resultado do trabalho</li> <li>• Importância atribuída às relações com os outros</li> <li>• Intra e interpersoalidade</li> <li>• Fruição/contemplação</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão/expressão de sentimentos</li> <li>• Relação com o corpo (auto-estima)</li> <li>• Revelação de características físicas e psicológicas</li> <li>• Uso da metáfora e da simbolização para descrever características</li> <li>• Reflexão sobre a revelação de características através da auto-representação</li> <li>• Relação com vivências</li> <li>• Reflexão sobre forma de ser e características do trabalho</li> <li>• Expressão de angústias e problemas</li> <li>• Reflexão sobre características negativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão crítica sobre as relações interpessoais (colegas, meio)</li> <li>• Uso de simbologias relacionadas com vivências, amizades e família</li> <li>• Recurso à opinião dos outros para a auto-definição</li> <li>• Partilha / colaboração entre alunos</li> <li>• Importância dada às redes de comunicação sociais</li> <li>• Necessidade de reconhecimento pelos outros</li> <li>• Identificação com o trabalho</li> <li>• Identificação com os outros</li> <li>• Intenção de questionar os outros</li> <li>• Importância positiva dada às diferenças</li> <li>• Relação e identificação com o espectador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão sobre relação entre conceitos - auto-retrato/ auto-representação/ identidade</li> <li>• Transformação de concepções anteriores</li> <li>• Questionamento/ Reflexão/ Interpretação/ Expressão/ Criação</li> <li>• Reflexão sobre originalidade/criatividade</li> <li>• Revelação de sentimentos e significados</li> <li>• Uso de metáforas e simbologias (pessoais e universais)</li> <li>• Relação com objectos/imagens de valor pessoal e marcas comerciais</li> <li>• Interligação de diferentes linguagens artísticas</li> <li>• Adequação e fundamentação das opções formais e técnicas aos objectivos conceptuais</li> <li>• Importância do espectador</li> </ul>
12º Ano			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciencialização</li> <li>• Interpretação</li> <li>• Reflexão sobre o futuro</li> <li>• Revelação do nível de auto-estima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fruição/interpretação</li> <li>• Questionamento sobre as representações (próprias e dos outros)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação com obras estudadas e necessidade de originalidade</li> <li>• Apreciação positiva dos resultados/ identificação com o trabalho/ desenvolvimento de conhecimentos técnicos/ motivação</li> <li>• Importância da heteroavaliação</li> <li>• Revelação de dificuldades /desagrado pela expressão verbal (preferência pela expressão plástica)</li> <li>• Reflexão sobre soluções imediatas e estereotipadas / colaboração com o Professor</li> <li>• Reflexão sobre relações intra e interpessoais</li> <li>• Relação entre auto-retrato e diversidade/multiplicidade própria</li> <li>• Consciencialização das possibilidades do auto-retrato/auto-representação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação com vivências, significados e sentimentos/emoções pessoais</li> <li>• Relação com o corpo/ auto-estima</li> <li>• Relação com preferências e expectativas futuras</li> <li>• Reflexão crítica</li> <li>• Revelação de características (predominantemente psicológicas)</li> <li>• Questionamento/ confronto</li> <li>• Revelação de valores</li> <li>• Relação com os outros/ amizade</li> <li>• Preferência (pontual) pela expressão verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão sobre valores e relações interpessoais</li> <li>• Importância dos outros para a auto-definição</li> <li>• Revelação do significado dos outros</li> <li>• Necessidade de partilha</li> <li>• Relação com o meio</li> <li>• Relação entre conhecimento de si e dos outros / melhoria de auto-estima</li> <li>• Reflexão/ interpretação</li> <li>• Consciencialização</li> <li>• Reforço de relações de amizade</li> <li>• Valorização da inter-ajuda professores-alunos</li> <li>• Empatia pelos professores</li> <li>• Apreciação do empenho de todos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fruição/contemplação, consciencialização, reflexão crítica / interpretação, produção/criação</li> <li>• Reflexão sobre relações interpessoais / reforço da relação com os colegas</li> <li>• Importância da inter-ajuda, partilha e interação</li> <li>• Aplicação de conhecimentos adquiridos nas aulas</li> <li>• Descrição das etapas de produção</li> <li>• Aprofundamento de técnicas preferidas</li> <li>• Revelação de descobertas/ aprendizagens</li> <li>• Revelação de superação de dificuldades/ motivação</li> <li>• Importância da mediação no processo criativo</li> <li>• Alteração de concepções anteriores</li> <li>• Justificação de opções conceptuais (simbologias) e técnicas</li> <li>• Reflexão sobre a experiência dos outros</li> <li>• Importância atribuída à heteroavaliação</li> <li>• Apreciação do processo (aspectos positivos e negativos)</li> <li>• Apreciação dos resultados/ revelação de dificuldades iniciais</li> <li>• Reflexão sobre objectivos</li> </ul>

9º Ano

**Quadro 1:** Síntese da análise categorial dos textos dos alunos – 5º, 12º e 9º Anos.



## CAPÍTULO 5 - Comentários finais

### 5.1. Conclusões decorrentes do estudo

*Trabalhar com os indivíduos em sua singularidade e irrepetibilidade, tratar de buscar neles essa acção que propunha Arndt, que nos compromete com a vida, é ter a oportunidade de oferecer-lhes seu próprio e intransmissível relato, mas também o relato do outro, e torná-lo nosso por meio da memória.*

Cao (in Barbosa, 2005: 225).

Em consciência e com necessária precaução e responsabilidade, não se trata aqui de buscar certezas ou convicções absolutas, nem de apontar modelos generalizáveis ou directamente transferíveis para outras realidades, já que as considerações resultantes deste estudo se inserem apenas no seu contexto. Contudo, esta investigação orientou-se no sentido de clarificar, fundamentar e evidenciar possibilidades decorrentes da instrumentalização da temática auto-representativa como recurso didáctico-pedagógico, podendo contribuir como referencial para outras incursões educativas e investigativas, no âmbito da Educação Artística, que estabeleçam projectos semelhantes para a promoção do desenvolvimento, consciencialização e construção identitária do aluno.

Assim, das reflexões decorrentes desta investigação, das ilações obtidas pela análise de estratégias diferenciadas e dos textos redigidos pelos alunos acerca dos trabalhos resultantes das mesmas, torna-se possível estabelecer numa síntese integradora (situando a auto-representação ao nível da sua pertinência específica para o ensino das artes visuais) as seguintes conclusões:

- O acto que parte de uma expressão aparentemente individualista, pôde tornar-se em algo que uniu os alunos, instigando ao encontro de linhas de convergência de múltiplos sentidos e perspectivas perante a diversidade ou pluralidade própria e dos outros;
- Geraram-se oportunidades promotoras do autoconhecimento do aluno, de uma maior percepção íntima e reflexão crítica acerca da importância do seu contexto, das suas estruturas médias de influência (família, escola, amigos...), assim como do mundo circundante;
- Pelo incentivo ao confronto, questionamento e reflexão de natureza ontológica, possibilitou-se uma melhor compreensão da identidade pessoal como constructo mutante, intra e interpessoal;
- Criaram-se situações que potenciaram a identificação do aluno com o trabalho, consciencializando-o acerca da pertinência de simbologias, metáforas e significados

próprios e partilhados, bem como da utilização e adequação mais personalizada, crítica e criativa de meios e técnicas aos seus objectivos conceptuais;

- Facilitou-se uma aproximação compreensiva e dialogante com a obra de arte, através de exemplos que estimularam e desafiaram a sensibilidade e o prazer estético na identificação com as infinitas possibilidades de expressão corporal, de vivências, de sentimentos e modos de ser e ver;
- Fomentaram-se a auto-estima, a responsabilização, a autonomia e a implicação do aluno na construção dos seus processos de aprendizagem (no aprender a aprender), tornando-a mais significativa;
- Promoveu-se o respeito mútuo, a inter-ajuda, e a partilha de concepções, conhecimentos e vivências (entre pares e alunos-professores);
- Desenvolveu-se um conhecimento mais efectivo das características, competências, dificuldades, preocupações e aspirações individuais do aluno e do grupo de alunos, contributos essenciais para a delineação e redefinição de estratégias de ensino-aprendizagem mais eficazes e individualizadas.

O trajecto deste estudo permitiu também perceber que, perante a adopção da temática auto-representativa, torna-se premente a necessidade de:

- Criar situações (dinâmicas, interactivas, lúdicas) nas quais o aluno encontre oportunidades para se desvendar, se dar a conhecer como pessoa, tornando-o mais consciente do seu passado, situando-o no presente e incitando-o a pensar no seu futuro;
- Reforçar um clima de confiança, de reciprocidade afectiva entre aluno(s)-professor(es), como via essencial para que haja à vontade ou espontaneidade e prazer na (auto)expressão;
- Empregar um cuidado aprofundado sobre os métodos de gerir a avaliação de aprendizagens que convocam directamente o auto-conceito do aluno, os seus sentimentos e a sua intimidade, sendo que no decurso desta investigação se constatou a carência de estudos sobre modos de lidar com esta problemática, relacionados directamente com as áreas artísticas.

De diversos aspectos que poderiam ainda ser apontados, poderemos destacar que este estudo empírico permitiu abarcar uma visão mais aproximada, à forma como, em contextos específicos e em diferentes estádios de desenvolvimento, os alunos encararam a possibilidade de expressarem e tornarem mais visível a sua auto-imagem, fazendo sobressair sobretudo a motivação, interesse e empenho comuns desses jovens perante a solicitação de criar e partilhar formas que “falassem” de si.

De modo genérico, reforça-se a confiança no desenvolvimento de estratégias auto-

representativas pelas quais o aluno pode encontrar oportunidades, bem-vindas, para experienciar e representar a sua subjectividade e alteridade - no *Eu*, no *Nós* e no *Outro* - apercebendo-se das alternativas e inconformismo com que a arte o mune para esse questionamento e encontrando nela contributos para desenvolver as bases e a resiliência necessária para erigir a sua identidade.

Concretiza-se, assim também, o desejo de contribuição e divulgação de experiências, talvez ainda pouco cultivado no seio do Ensino das Artes Visuais.

Por fim, persiste inevitavelmente a condição de que como professores nunca saberemos o real impacto das nossas acções, no entanto é possível verificar, por exemplo, que todo um processo materializado em auto-retratos e auto-representações não se ficou pela memória do vivenciado em sala de aula, mas que, no presente momento, ainda adquire significância permanecendo no lugar de *avatars* de vários alunos.

## **5.2. Limitações do estudo**

Para uma melhor compreensão deste estudo, devem ser mencionados alguns limites e constrangimentos que o atravessaram.

A preocupação em garantir o máximo rigor conceptual e metodológico foi constante, no entanto, a subjectividade inerente a qualquer processo qualitativo de análise de conteúdo e respectiva categorização, bem como a ténue experiência da investigadora como tal, definem-se como algumas dessas limitações. A forte afectividade que dimana do próprio tema abordado e o envolvimento pessoal em todo o processo investigativo, poderão ser vistos como condicionantes que contaminam a assertividade analítica, mas há que reconhecer que é essa mesma condição que possibilita, por outro lado, uma aproximação talvez mais adequada e completa, mais significativa, mais reflexiva e mais “humana” a todo o vivido e experienciado.

Considera-se também a ponderação de factores temporais que se relacionam com a duração do trabalho de campo e da sua articulação com a PES e restantes disciplinas do 2º ano de Mestrado, o que neste caso, pelo facto da autora também acumular funções profissionais (docentes e artísticas), se traduziu, apesar de todo o esforço organizativo, na pouca disponibilidade para a análise, detalhada e atempada, dos dados recolhidos ao longo do processo de investigação-acção. Contudo a vivência directa nos diferentes contextos, nos acontecimentos, acções e experiências de ensino-aprendizagem, tomam-

se como mais-valias que permitiram usufruir da interacção de todos os intervenientes, assim como do conhecimento profundo das dificuldades e conquistas decorrentes dos processos.

Refira-se ainda que, perante os limites impostos para o espaço deste texto, e dadas a abrangência e complexidade da temática e da amostra considerada, não foi possível abordar e desenvolver questões que, por certo, mereciam ser aprofundadas.

### **5.3. Possibilidades de trabalho futuro**

Na intenção de conhecer, apercebemo-nos também do que não conhecemos e aí instala-se o estímulo para continuar por outras possibilidades.

Interessa aqui, mais do que concretizar um percurso, esboçar ideias de novos projectos, que resultem da verificação crítica de omissões, de espaços deixados em aberto e da emergência de novas questões, já que o plano da investigação-acção é, logo à partida, um processo inacabado, reclamando a realização de novos ciclos.

E se esta investigação suscita a continuidade de análises de outras trajectórias centradas na auto-representação, seria interessante ponderar nesses projectos educativos aproximações mais efectivas a nível interdisciplinar, e mesmo transdisciplinar.

Estudos que relacionem a auto-representação comunitária (família, escola e meio), que a confrontem a um nível mais alargado, comparando comunidades distintas, multiculturais, nacionais ou internacionais, empregando formas de comunicação cultural/visual mais extensas e interactivas, são hipóteses a considerar.

### **5.4. Reflexões finais**

*A transformação do mundo faz-se de lanterna pequena, mas bastante, na mão.*

Idália Sá-Chaves

A etapa concretizada por este estudo tornou possível o aprofundamento da minha própria consciência e convicção de que é necessário ultrapassar constrangimentos sentimentalistas e reconhecer a urgência em admitir o amor à profissão e aos alunos, para deles poder resgatar oportunamente as suas histórias e os seus mundos, e com sensibilidade e habilidade cultivadas, facilitar-lhes o acesso a caminhos de desenvolvimento, conhecimento, criatividade e integridade. Tomou-se aqui a auto-



representação como instrumento, mas na procura por um espaço educativo que se interesse verdadeiramente pela aproximação à vida e desta à arte, poderão ser considerados, obviamente, muitos outros recursos, temáticas e “desculpas”.

Para o reforço da qualidade e significatividade da educação formal torna-se incontornável dar voz ao aluno, para intervir com o que tem num lugar possível de pessoalidade, para aí pensar na singularidade que há em si que possa oferecer ao outro, e no movimento inverso, ser possível tirar algo do outro para se constituir como próprio (aprender, criar).

E assim se percorreu um caminho de descoberta dos Outros, para também nele me desocultar, para também neles e com eles encontrar, como aluna, profissional e pessoa, contributos para a incessante redefinição do meu auto-retrato.

Assalta-me neste momento, desta forma (in)conclusivo, a recordação de uma visita ao Museu do Prado, onde observei uma conversa, que frequentemente imito, entre um professor e seus alunos perante *Las Meninas* de Velásquez. Depois de pedir a dois alunos que se colocassem lado a lado e de frente para a obra, o professor perguntou:

– E agora? Quem são os Reis no espelho?

Os alunos sorriram e responderam em uníssono:

– Somos nós?!

### **5.5. Comunicações apresentadas no âmbito desta investigação (Anexo VI)**

Saldanha, Ângela; Almeida, António; Costa, Teresa & Oliveira, Rosa (2010). *O Autoconhecimento e a Auto-Representação através das Artes Visuais*. Encontro "As artes na educação", Organização: APECV, Óbidos: 8-10 Maio de 2010.

Saldanha, Ângela; Almeida, António; Ribeiro, Luciana & Costa, Teresa (2010). *Reflexão sobre a actual formação de professores no ensino das artes visuais*. Encontro Internacional de Educação Artística, Organização: FPCEUP | FBAUP | CIIE, movimento intercultural IDENTIDADES, M\_EIA MINDELO\_Escola Internacional de Arte, Atelier Mar, Cabo Verde: 30 de Agosto a 4 de Setembro de 2010.



## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1992). *Ensino artístico*. Coleção Cadernos pedagógicos, 7. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). *Compreendendo e construindo a profissão de professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (org.) (2001b). *Escola Reflexiva e nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Arnheim, R. (1999). *Consideraciones sobre la Educacion Artística*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Barbier, J.M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, A. M. (1995). *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix.
- Barbosa, A. M. (org.) (2005). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Barret, M. (1992). *Educação em Arte*. Lisboa: Edições Presença.
- Beane, J. & Lipka, R. (1986). *Self-concept, self-esteem, and the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Belver, M. & Méndez, M. (coord.) (2000). *Educação Artística y Arte Infantil*. Madrid: Editorial Fundamento.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento – o papel das artes na educação*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bond, A. & Woodall, J. (2005). *Self portrait: Renaissance to Contemporary*. London: National Portrait Gallery.
- Brown, K. (1998). *Education, Cultural and Critical Thinking*. England: Ashgate Publishing.
- Calabrese, O. (2006). *L'Art de l'Autoportrait : Histoire et théorie d'un genre pictural*. Paris: Éditions Citadelles & Mazenod.

Campos, V. (2001). A leitura de imagens como recurso pedagógico no ensino aprendizagem das artes visuais. In Pillotto, S. & Schramm, M. (org.), *Reflexões sobre o ensino das artes* (pp. 114-127). Joinville: Univille.

Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Universidade Aberta.

Carreira, A. (2009). *Imagens de auto-representação de adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Minho: Universidade do Minho

Chazan, P. (1988). *The Moral Self*. London: Routledge.

Damásio, A. (2000). *O sentimento de Si – O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Day, C., Elliot, J., Somekh, B. & Winter, R. (coord.) (2002). *Theory and Practice in Action Research: some international perspectives*. Oxford: Symposium Books.

Delors, J. et al. (1996) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: UNESCO / Rio Tinto: ASA, 1996.

Derrida, J. (2010). *Memórias de cego – o auto-retrato e outras ruínas*. (Trad. Fernanda Bernardo). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dias, M. (2009). *O vocabulário do Desenho da Investigação – A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Viseu: PsicoSoma.

Eça, T. & Mason, R. (org.) (2008). *International Dialogs about Visual Culture, Education and Art*. Bristol: Intellect.

Eça, T., Pardiñas, M., Martínez, C. & Pimentel, L. (org.) (2010). *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Porto: APECV

Eco, U. (1996). *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva.

Eco, U. (2000). *A Definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.

Eisner, E. (1998). *The Kind of Schools We Need: Personal Essays*. Portsmouth: Heinemann.

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente – El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Fernandes, M. (2000). *Mudanças e Inovação na Pós- Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M. & Fusari, M. (1993). *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez.
- Ferraz, M. & Fusari, M. (1993a). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, A. (2006). *Pensar a Arte, Pensar a Escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fróis, J. (coord.) (2000). *Educação Estética e Artística : Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Froufe & Sanchez, (1994). Planification e intervention socioeducativa. In Braga, F. M. Vilas-Boas, M. E. M. Alves, M. J. V. Freitas, (2004). *Planificação, novos papéis, novos modelos: dos projectos de planificação à planificação em Projecto*. Porto: Edições Asa.
- Gardner, H. (1994). *The arts and human development*. New York: BasicBooks.
- Gil, J. (2005). *Sem Título - Escritos sobre Arte e Artistas*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Guerra, M. (2004). *Os Desafios da Participação: Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: propuestas para pensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 26, pp. 85-118.  
Disponível em: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/46641/44671> (acedido em 6.02.2010)
- Hernández, F. & Ventura M. (1998). *A organização do currículo por projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- lavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Kroger, J. (1996). *Identity in Adolescence: The Balance between Self and Other*. London: Routledge.

- Lancastre, M. (2006, Abril 22). A Educação e a Arte. *Revista Xis, Público*, pp.12-20.
- Lawrence, D. (2003). *Enhancing self-esteem in the classroom*. (2ª ed.). London: Paul Chapman.
- Leite, E. & Victorino, S. (2008). *Serralves: Projectos com Escolas 2002-2007*. Porto: Fundação de Serralves.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa : Fundamentos e Práticas*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Lúcio, A. (2008). *Educação Arte e Cidadania*. Paredes: Temas & Lemas.
- Mantero, A. (2003). Olhar o mundo através da arte: a educação estética e artística na dimensão criativa da escola do futuro. In Amália Bárrios & José Ribeiro (Eds.), *Criatividade, Afectividade, Modernidade* (pp.77-85). Lisboa: CIED - Escola Superior de Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, M. (2000). *Fotografia e Narcisismo - O Auto-retrato Contemporâneo*. Assírio & Alvim.
- Melo, A. (1999, Junho). [Entrevista com Jorge Molder]. *Revista Arte Ibérica*, nº 25, pp. 8-12.
- Millet, C. (1997). *A Arte Contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministério da Educação (2000). *Relatório de Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura – A Educação Artística e a promoção das Artes, na perspectiva das Políticas Públicas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Nancy, Jean-Luc (2000). *Le Regard du portrait*. Paris : Galillé.
- Nóvoa, A. (coord.) (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Oliveira, E. (coord.) (2008). *Práticas estruturantes em educação estética e tecnologias visuais, no 3º ciclo e no ensino secundário*. Lisboa: PETV.
- Oliveira, M. & Milhano, S. (org.) (2010). *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design.

Pombo, M.(1995). *Fenomenologia da Educação: a sedução da experiência estética*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Postic & De Ketele (2000). *Observar las situaciones educativas*. (3ª ed.). Madrid: Narcea.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, J. (2001). *O Auto-retrato ou a reversibilidade do rosto*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Rebel, E. (2009). *Auto-retratos*. Munique: Taschen.

Reed, C. (1993). Postmodernism and the Art of identity. In Stangos, Nikos (Ed.), *Concepts of Modern Art: From Fauvism to Post-modernism* (3ª ed.). London: Thames and Hudson.

Rideal, L. (2005). *Self-Portraits*. London: National Portrait Gallery.

Rodrigues, A. (coord.) (1994). *Catálogo da exposição: O Rosto da máscara*. Lisboa: Centro Cultural de Belém.

Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições Asa.

Rosenthal, G. (coord.) (2008). *Aquilo sou eu*. Lisboa: Fundação Carmona e Costa; Assírio & Alvim.

Sá-Chaves, I. (1997a). Prática pedagógica: Transformação diferida e transformação sustentada. In Estrela, Albano (org.), *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino. II Volume* (pp. 549-551). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Sá-Chaves, I. (org.) (1997b). *Percursos de Formação e desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, M. & Fonseca, T. (2008). [Entrevista a Cecília Menano]. *Revista Noesis*, Jan/Mar (pp.16-21).

Sardinha, I. (2006). *Arte e pedagogia : no contemporâneo e actual* . Oeiras: Celta Editora.

- Savater, F. (2006). *O Valor de Educar*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos – Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ministério de Educación y Ciencia.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1º volume – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º volume - Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, R. (1995). *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (1999). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steyn, J. (org.) (1997). *Other than identity: the subject, politics and art*. Manchester: Manchester University Press.
- Vala, J. (1987). A Análise de Conteúdo. In Silva, A.S. & Pinto, J.M. (org.) *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-126). Porto: Edições Afrontamento.
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. (2.ªEd). Thousand Oaks (CA): Sage.

## **Webografia**

- Abrantes, J. (2000). *À conversa com Arquimedes Santos*. Noesis nº 55.  
<http://www.dgidc.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe55/conversa.htm> (acedido em 12.11.2008).
- Academy of American Studies & MoMA (n.d.). *The Self Portrait: Finding A Personal Voice*.  
<http://www.academyselfportraits.com/aas/home.htm> (acedido a 10.01.10).
- Auto-retrato e Auto-representação (Dezembro de 2010). *Revista :ESTÚDIO, Artistas Sobre outras Obras*, 2. Lisboa: FBAUL/CIEBA.  
<http://sites.google.com/site/estudiorevista/numeros-publicados> (acedido em 29.12.2010).



Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*.

<http://www.educacao-artistica.gov.pt/biblioteca.htm> (acedido em 30.10.2008).

Damásio, A. & Damásio, H. (n. d.) *Discours du Prof. Antonio Damasio à la Conférence Mondiale sur l'Education artistique*.

[http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.phpURL\\_ID=2916&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.phpURL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (acedido em 2.11.2008).

Division of Arts and Cultural Enterprise of UNESCO (2006). *Building Creative Capacities for the 21st Century*.

[http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL\\_ID=30569&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL_ID=30569&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (acedido em 30.10.2008).

Eça, T. (n. d.). *As artes na educação*.

<http://80.172.224.135/~salaprof/blogs/9.html> (acedido a 2.12.2008).

Eça, T. (2000). *150 Anos de Ensino das Artes Visuais Em Portugal* Comunicação apresentada nas: IV Jornadas de Historia de La Educación Artística.

<http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/barcelona.html> (acedido a 30.10.2008).

Eça, T. (2006). *O papel da Educação visual na Construção de identidades das crianças e dos jovens da Europa*.

<http://www.geocities.com/aiea200/eca2006.pdf> (acedido a 10.06.2007).

Eça, T. (2008). Comunicação pessoal: *O papel da educação das artes visuais na construção de identidades*.

<http://www.saladosprofessores.com/meu-blog/o-papel-da-educacao-das-artes-visuais-na-construcao-de-identidades.html> (acedido a 17.01.10).

Eça, T. (2009), *Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas*.

<http://www.redvisual.net/pdf/9-10/art7.pdf>, (acedido a 19.02.2010).

Joint Declaration of the IDEA, InSEA & ISME (2006).

[http://www.insea.org/docs/joint\\_decl2006.html](http://www.insea.org/docs/joint_decl2006.html) (acedido a 30.10.2008).

Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*.

[http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo\\_Nacional.pdf](http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf) (acedido em 20.10.2009).

Ministério da Educação (2001b). *Programa de Educação Visual – Ajustamento*.

[http://www.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/606/ajustamento\\_educ\\_visual.pdf](http://www.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/606/ajustamento_educ_visual.pdf) (acedido em 20.10.2009).

National Portrait Gallery. *Digital resources: Teachers notes.*

<http://www.npg.org.uk/learning/digital/teachers-notes.php> (acedido a 10.01.10).

Sir Ken Robinson`s speech at the World Conference on Art Education (2006). [Film Video].

[http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

[URL\\_ID=2916&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (acedido a 2.11.2008).

Symposium Européen et International de Recherche (2007). *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle.*

<http://www.centrepompidou.fr/Pompidou/Pedagogie.nsf/Docs/IDD9E5FC50EAF95536C12570D7004A1A24?OpenDocument&L=1> (acedido a 4.11.2008).

Valente, L. & Lourenço, C. (1999). *É a educação pela arte uma experiência datada?* Noesis nº 52.

<http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe52/dossier7.htm> (acedido a 12.11.2008).