



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Estímulos visuais e o desempenho na disciplina de Desenho A

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em
**Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Adriana Manuel Cardoso Lopes dos Santos

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

ABRIL 2018



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Estímulos visuais e o desempenho na disciplina de Desenho A

Local de Estágio:

Escola Secundária de Sá de Miranda

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em
**Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Adriana Manuel Cardoso Lopes dos Santos

Sob a Orientação da
Prof.^a Doutora **Maria Helena Cardoso Palhinha**

Agradecimentos:

À turma 11º 11 do ano letivo 2012/2013 da Escola Secundária Sá de Miranda em Braga, que me acompanhou durante todo o estágio.

A todos os Professores do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Ao Professor Doutor Carlos Morais coordenador do mestrado.

À Professora Doutora Maria Helena Palhinha, por ter supervisionado este relatório de estágio. Ao Professor Doutor Paulo Dias pela ajuda prestada na análise dos dados.

A toda a minha família que sempre me apoiou e demonstrou compreensão nos momentos mais difíceis, em especial à minha filha, ao meu marido, à minha avó e aos meus pais.

O meu sincero obrigada.

Resumo:

Este trabalho retrata o trabalho efetuado no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais. A prática letiva foi desenvolvida na Escola Secundária Sá de Miranda, com uma turma do 11º ano do Ensino Secundário, na disciplina de Desenho A. O Relatório descreve o projeto pedagógico desenvolvido com a turma, de modo a dar resposta aos objetivos propostos a desenvolver com os alunos. Através de um conjunto de várias atividades articuladas com os módulos programáticos da disciplina, visa contribuir para o estímulo da autoestima e do autoconceito, assim como das capacidades e competências dos alunos, mas principalmente contribuir para o desenvolvimento da sua personalidade. Para além disso, a promoção do autoconceito visa incentivar um melhor desempenho académico.

Este trabalho irá abordar todo o percurso da prática docente para o alcance dos objetivos propostos, desde a conceção e planificação do projeto à concretização do mesmo, passando pelo contributo teórico que enquadrou a sua fundamentação. No final será apresentada uma reflexão dos resultados sobre a experiência desenvolvida, bem como propostas de desenvolvimento futuro.

Palavras chave: arte, educação, autoconceito, autoestima

Abstract:

This report portrays the teaching experience carried out in the ambit of the Masters Degree in Visual Arts Teaching. The teaching practice was developed in Escola Secundária Sá de Miranda, Braga, with an 11th grade class, on the subject Desenho A. The Report describes the pedagogic project developed with this class, in order to answer the interests and learning needs of the students. Through an articulated set of modules, composed of several activities, it aims to contribute to the stimulation of self-esteem and self-concept, as well as the abilities and skills of the students, but mainly to contribute to the development of their personality. In addition, promoting self-concept aims to encourage better academic performance.

The Report will mention the entire teaching practice course which aimed to achieve the determined objectives. It will begin with the conception and planning of the project until its fulfillment. At the end, a reflection on the results of this experience will be presented, as well as some proposals for future development.

Key words: art, education, self-esteem, self-concept

INDICE

Capitulo I - Introdução

1. Objetivos7
2. Estrutura e organização8

Capitulo II – Enquadramento teórico

1. O Ensino das Artes e a sua contribuição no desenvolvimento do aluno9
2. Auto conceito.....13
3. Autoestima16
4. O auto conceito e a autoestima no contexto do ensino artístico.....19
5. Aprendizagem, Motivação , Autoconceito e autoestima22
6. Criatividade25

Capitulo III – Enquadramento do projeto pedagógico27

1. Caraterização do contexto escolar.....27
2. Caraterização da turma29
3. Caracterização da turma na disciplina de Desenho A30

Capitulo IV – Apresentação do projeto pedagógico32

1. O projeto pedagógico no contexto da disciplina de Desenho A32
2. Objetivos, Conteúdos e Critérios de Avaliação na disciplina de Desenho A35
3. Descrição das atividades lecionadas38
- 3.1 Descrições das atividades lecionadas no âmbito da promoção da autoestima e autoconceito38
- 3.2 Atividade extra curricular (workshop e palestra)41

Capitulo V – Apresentação dos Resultados e Conclusão47

1. Descrição do Método47
2. Apresentação e discussão dos resultados50
3. Considerações finais53

Bibliografia.....56

Anexo 1 – Enunciados das atividades lecionadas60

Anexo2- Planificações das atividades lecionadas69

Anexo 3 – Questionários SDQ III e RSES74

Anexo 4 – Resultados83

Capítulo I – Introdução

O presente relatório diz respeito à componente teórica do Mestrado em Ensino de Artes. O estágio realizou-se na Escola Secundária Sá de Miranda na disciplina de Desenho A com a turma de 11º 11, tendo decorrido durante o ano letivo 2012- 2013.

O tema surgiu durante a observação das aulas e das informações fornecidas pelo respetivo professor cooperante, onde concluí que seria pertinente orientar o meu trabalho de forma a abordar os temas da autoestima e do autoconceito.

1. Objetivos:

Objetivos Gerais:

- Promover a autoestima e incentivar a reflexão sobre o autoconceito, como parte da formação integral do aluno
- Evidenciar a contribuição do ensino das Artes como agente de formação integral do aluno e do seu desempenho escolar global.
- Contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem do Desenho
- Despertar o interesse dos alunos pela disciplina de Desenho A

Objetivos Específicos:

- Delinear um conjunto de actividades promotoras de autoestima no âmbito da disciplina de Desenho A
- Estimular a consciencialização dos alunos do seu autoconceito recorrendo a metodologias específicas aplicadas nas aulas de Desenho A
- Verificar a relação existente entre actividades promotoras de autoestima/autoconceito e o desempenho na aula de Desenho A

2. Estrutura e organização

O Relatório divide-se em cinco capítulos, dos quais faz parte a presente introdução, correspondente ao primeiro capítulo. O segundo capítulo refere-se ao enquadramento teórico que fundamentou a intervenção educativa. Neste capítulo é efetuada uma abordagem ao ensino das artes e a sua contribuição para a formação integral do aluno, seguindo a tese defendida por autores como H. Read. Para além disso, este capítulo centra-se numa investigação aprofundada sobre a descrição dos conceitos autoestima e autoconceito e as suas implicações no desenvolvimento académico do aluno, no que toca às capacidades de aprendizagem, motivação e também à criatividade. Através do contributo de vários autores, propõe-se compreender quais os climas promotores da expressão criativa, quais os recursos necessários e quais as suas estratégias de desenvolvimento. O terceiro capítulo é dedicado ao enquadramento do contexto escolar onde se desenvolve o projeto. É feita uma caracterização da Escola Secundária Sá de Miranda e da comunidade escolar, e uma caracterização específica dos alunos da turma em estudo, quer a nível geral, quer a nível da disciplina de Desenho A. O quarto capítulo diz respeito à conceção e planificação da intervenção educativa no âmbito do projeto, sendo efetuada uma apresentação dos seus objetivos, contextualizando-os com o programa da disciplina de Desenho A. Relativamente às metodologias de ensino, e para cada módulo, explicita-se as atividades, os objetivos, as competências e as estratégias de ensino, os conteúdos programáticos, bem como os recursos didáticos a utilizar. Também são descritas as atividades propostas no domínio do estímulo do autoconceito e da autoestima. No último capítulo, são apresentados os resultados obtidos na aplicação dos questionários de avaliação do autoconceito e da autoestima (SDQ III e RSES) e respetiva análise. São também apresentadas as conclusões decorrentes de toda o trabalho efetuado. É feita uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos e sobre o trabalho desenvolvido, contrapondo com as intenções iniciais do projeto e com a fundamentação teórica expressa no segundo capítulo. Inclui igualmente vias a seguir em possíveis desenvolvimentos do trabalho agora apresentado.

Capítulo II- Enquadramento teórico

1. O ensino das Artes e a sua contribuição para o desenvolvimento do aluno

As correntes pedagógicas académicas ditas tradicionais situam o seu modo de ação no contexto da transmissão de conhecimentos gerais (Bertrand, 2001). O ensino das artes é visto como um tipo de alívio da pressão exercida pelo currículo académico, mais direcionado para a expressão de emoções e afetos, excluindo os propósitos cognitivos da educação (ensinar os estudantes a pensar e a resolver problemas) (Sousa, 2003). A arte em geral é considerada como uma forma menos útil de despender tempo e atribui-se, nos círculos académicos, um certo sentido depreciativo ao ensino artístico, como se fosse de natureza secundária (Sousa, 2003).

1.1 Ensino artístico vs educação pelas artes

O ensino artístico tem tido como fundamento a formação de artistas: músicos, bailarinos, actores, pintores, escultores, etc. (Sousa, 2003). O decreto de lei (nº 344/90), que regulamenta o ensino artístico, ou seja, a formação profissional de artistas, denomina-a por Educação Artística Vocacional, e definindo-a como formação especializada destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica (art. 11º). Como formação de carácter profissional e especializada, distingue-se da formação geral proporcionada pelos estabelecimentos de ensino genéricos, pois requer organizações curriculares orientadas para a formação de uma determinada arte. O ensino artístico deve considerar a vocação que o aluno demonstre para enveredar por uma via profissionalizante no mundo das artes (Sousa, 2003). Diversos estudos científicos versados em psicologia vocacional indicam que apenas nos alunos a partir dos 14-16 anos se definem e se organizam os fatores da vocação (Sousa, 2003), a educação artística vocacional deve-se dirigir aos alunos que frequentam o ensino secundário. O ensino artístico visa essencialmente proporcionar aos alunos uma formação de ordem técnica na especialidade artística escolhida, sendo a técnica a habilidade para criar uma dada forma que exprima um conteúdo afetivo-emocional. Esta desenvolve-se com a prática da atividade artística e não é a atividade artística que se desenvolve com a técnica. (Sousa, 2003)

Para H. Read, a educação pela arte é, no entanto, uma educação do sensível (H. Read), que permite a estimulação e o enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afetam a criança e o adolescente (Sousa, 2003). O ensino das artes, nomeadamente o ensino das artes plásticas, tem também uma componente importante no desenvolvimento cognitivo, na medida em que é encorajada a criatividade, ao mesmo tempo que incentiva o desenvolvimento de competências tais como a perceção, a comunicação, imaginação, espírito crítico e compreensão social. O estudo da arte é também uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento abstrato, aquisição e exploração da linguagem visual (Dobs, 1998)

Enquanto "linguagem das emoções e dos sentimentos" (Sousa, 2003), as artes oferecem uma possibilidade única de desenvolvimento integral do ser, de formação equilibrada da personalidade que nenhuma outra área consegue atingir. Pode ser, nesse sentido, um contributo para o bem-estar psicológico dos alunos, incentivando a valorização da auto estima.

Ao propor-se como uma via de formação do ser, a educação através das artes não pretende substituir-se à transmissão do saber. Esta poderá apresentar uma apreciação educacional valorizando as artes como meio, não só de formação do ser, mas também um espaço de intervenção metodológica ativa, ao serviço do próprio ensino de saberes (Sousa 2003).

O modelo de Educação pela arte descrito por H. Read defende que o ensino da arte é fundamental numa perspetiva de formação integral do indivíduo. Muitos dos princípios básicos orientadores do modelo educativo propostos por H. Read já eram referidos por Platão (427-346 a.c.). Na sua obra a República, Platão defende que a educação não é algo que se aprenda do exterior, mas algo intrínseco à própria pessoa, uma capacidade interna inata que necessita de auxílio para se desenvolver, num sentido moral e espiritual. Platão, no seu discorrer sobre a ligação entre arte e educação, deixa-nos a perspetiva de que, para si, a educação é algo associado à arte para proporcionar uma evolução espiritual (Sousa, 2003). Para Platão, as “formas” ou “ideias”, imateriais e eternizadas, as essências das coisas, dos conceitos do bem e do belo transmitiam a realidade do mundo, no inteligível

metafísico. As metodologias orientadas para a espontaneidade, a não-diretividade e o ludismo, estão também presentes na concepção educativa platônica.

Tal como no modelo educativo de Platão, H. Read defende que a arte deve ser a base da educação, enfatizando a união indissolúvel entre estes dois processos e a sua importância em todos os níveis do desenvolvimento pessoal. “A educação deve basear-se numa compreensão das diferenças temperamentais, e a expressão artística, nomeadamente a expressão plástica, representam a melhor chave para decifrar a maneira de ser do indivíduo.” (Read, 1943)

A arte está profundamente envolvida no processo real de percepção (pensamento, ação corporal). Este não é um princípio orientador a ser aplicado a todos os aspetos das vivências, mas deve ser um mecanismo orientador.

H. Read (1943) define Educação como formação humana integral, em cujo processo a arte desempenha um papel primordial, sob todas as suas formas expressivas, para a adequada formação da personalidade, sustentando que esta se desenvolve equilibradamente num processo de individualização e integração, ou seja, da reconciliação da singularidade individual com a unidade social (Read, 1943). Uma educação individualizada associada a uma educação socializante. A arte está profundamente envolvida no processo real de percepção, pensamento e ação corporal, e constitui parte do processo orgânico da evolução humana. Deste modo, a educação artística é fundamental neste processo. Segundo este autor, os objetivos desta focam-se essencialmente na preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção, na coordenação das várias formas de percepção umas com as outras e a sua relação com o ambiente, na expressão de sentimentos e experiências mentais de forma comunicável e na expressão do pensamento de uma forma correta (Read, 1943). No caso específico da expressão plástica e visual, estas encontram-se associadas a uma apreensão unificada do mundo exterior do espaço, e são englobadas pela prática do Desenho.

Para H. Read (1943), o ensino da Arte está dividido em três componentes que muitas vezes são confundidas:

- **atividade da expressão pessoal** – necessidade inata que o indivíduo tem de expressar os seus sentimentos e, às vezes, de os comunicar a outros. A imposição de um

padrão exterior técnico ou formal poderá condicionar a atividade da expressão pessoal pelo que, o papel do professor deverá ser meramente o de um auxiliar.

- **atividade de observação** – desejo que o indivíduo tem de registrar as impressões sensíveis, de clarificar os seus conhecimentos conceptuais de edificar a sua memória e construir objetos que o auxiliem nas suas atividades práticas. A observação é uma capacidade adquirida e que necessita de ser exercitada. O olhar tem de ser exercitado a observar e a registar (percepção direcionada).

- **atividade crítica** - a reação do sujeito aos modos de expressão que lhe são ou foram dirigidos e de um modo geral, a resposta do indivíduo aos valores do mundo dos factos – a reação qualitativa aos resultados quantitativos A e B Esta faculdade desenvolve-se pelo ensino. Como esta é uma resposta à expressão dos outros, esta capacidade revela-se por volta da adolescência e constitui um aspeto de adaptação à sociedade.

Este modelo pedagógico vai para além do ensino das artes na educação. Sugere uma educação efetuada *através* das artes e foca o objetivo não nas artes, mas sim na Educação, entendendo as artes como metodologias mais eficazes para uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor.

Andrea (2005) segue esse mesmo princípio, e alega que as atividades artísticas permitem que os alunos desenvolvam uma dinâmica de expressividade e reflexo, ou seja, que ao mesmo tempo possibilita a expressão através da arte d'aquilo que entende sobre a sua natureza, refletindo sobre si mesmo, sensibilizando-a para a natureza do "eu". Como sugere Pipa (2011), deste modo, o ensino artístico apresenta-se como uma forma de aprendizagem que permite aos alunos conhecerem a realidade em que se encontram, desenvolverem capacidades perceptivas e, em última análise, conhecerem-se melhor a si próprios"

2. Autoconceito

Mais recentemente, tem-se assistido a um aumento significativo de estudos que evidenciam o papel dos aspetos sócio-afetivos no sucesso escolar em detrimento das dimensões intelectuais. Assiste-se cada vez mais a uma valorização e consciencialização do contributo dos fatores motivacionais no desempenho escolar. De acordo com Faria (2003), a capacidade intelectual afeta a capacidade de aprendizagem dos alunos, explicando cerca de 25% da variação dos resultados escolares, sendo os fatores motivacionais responsáveis pela qualidade e eficácia da utilização desse potencial cognitivo na prossecução de determinados objetos. Um dos fatores/variáveis determinantes para o sucesso escolar será o autoconceito.

O autoconceito, como aspeto elementar da personalidade do sujeito, apresenta uma dimensão importante na evolução do bem-estar psicológico, e uma melhor realização pessoal nas diversas vertentes e contextos da vida nas quais também se inclui o desempenho escolar.

O autoconceito corresponde ao conceito que o indivíduo faz de si próprio. Define-se como o conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos acerca das capacidades, aparência e aceitabilidade social próprias, constituindo um elemento nuclear da personalidade do sujeito. Atualmente, a investigação tende a aceitar que o autoconceito compreende diversas dimensões ou facetas, organizadas, que se diferenciam progressivamente (Faria, 2003).

Em 1976 Shavelson e colaboradores apresentam um modelo de autoconceito atendendo a sete características estruturais determinantes. Neste artigo publicado por Shavelson, Hubner e Stanton (1976), foi efetuada uma revisão de literatura sobre o autoconceito e uma análise dos instrumentos de avaliação existentes, e propõem um modelo assente nos seguintes aspectos: (1) O autoconceito é organizado ou estruturado, isto é, as pessoas estabelecem categorias a partir de um vasto conjunto de informação que possuem sobre si próprias; (2) é multifacetado, ou seja, é constituído por diversas dimensões com as diferentes facetas a refletirem o sistema de categorias adotado por um indivíduo; (3) o autoconceito organiza-se de forma hierárquica, com a representação global do *self* a subdividir-se em dimensões menos globais (por exemplo autoconceito académico e não académico) as quais, por sua vez, se dividiriam em áreas mais específicas (por exemplo o

autoconceito académico a dividir-se em autoconceito a matemática, o desenho, a língua materna, etc.); (4) o autoconceito geral é estável, mas quando se desce na hierarquia o autoconceito torna-se mais dependente da situação e é, assim, como consequência menos estável; (5) o autoconceito tende a ser progressivamente multifacetado à medida que o indivíduo se desenvolve da infância para a idade adulta; (6) o autoconceito contém, simultaneamente, uma dimensão descritiva e avaliativa de tal modo que o indivíduo pode descrever-se a ele próprio e avaliar-se; (7) é possível diferenciar o autoconceito de outras percepções de si mesmo, tais como o rendimento académico.

Para além deste estudo, foram efetuados diversos estudos relativos às características estruturais do autoconceito. Com este fim, foram efectuados inúmeros estudos que demonstraram que este apresentava um perfil multidimensional como se encontra demonstrado nos estudos de Marsh, (1990), Marsh, Hey, Roche e Perry (1997) e Vispoel, (1995).

Segundo autores como Marsh & Hattie, 1996; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, um conjunto de fatores influenciam o desenvolvimento do autoconceito:

- experiências com o ambiente em que o sujeito se rodeia e respetivas interpretações. Aqui valorizam-se não apenas as diversas experiências, mas sim a forma como são vivenciadas e interpretadas;
- reforços e avaliações de pessoas significativas do meio ambiente, tais como pais, professores e pares. Segundo Berger e Luckmann (1973), a internalização da realidade para a criança se dá através das relações sociais. Na socialização primária as pessoas significativas são compostas pelos primeiros contactos: pais e pessoas que participam diretamente na vida da criança. Assim, deve-se considerar a importância do cuidado que os outros significativos devem ter com ela, pois, estes serão os responsáveis pela maneira como a criança olhará para si mesma, para os outros e para o mundo. Já na socialização secundária estão presentes outros significativos (colegas da escola, professores,...). Estes agentes são importantes e participam no desenvolvimento e formação do sujeito.
- Atribuições (explicações causais) do seu comportamento; a forma como o sujeito interpreta e percebe as suas vivências. O tipo de atribuições causais que o

indivíduo faz podem limitar ou, pelo contrário, alargar as suas possibilidades de sucesso e conseqüentemente inibir ou reforçar a estima de si próprio. (Marsh & Hattie, 1996)

Perante a análise destes 3 fatores é possível concluir que o conceito de si é influenciado pelos vários conceitos onde o indivíduo se move: nomeadamente a família, o grupo de pares, a comunidade e a escola. As experiências ocorridas no meio desses contextos, mais ou menos ricas e diversificadas, e a forma como são percebidas e interpretadas contribuem para a construção de teorias pessoais acerca dos acontecimentos e das suas causas (Faria, 2005). É de salientar que o sujeito é um agente ativo pois constrói, assimila, acomoda e transforma o real (Faria, 2005). Deste modo, podemos salientar como que uma causalidade de tipo circular, em que o conceito que temos de nós próprios integra aspetos de interação com os outros significativos e tem em conta aquilo que eles nos transmitem acerca de nós próprios parece ter influência nos nossos comportamentos e ações que, por sua vez também vão influenciar a forma como nos percebemos (Faria & Fontaine, 1990; Vaz Serra, 1986)

Grande parte dos estudos sobre a estrutura hierárquica do autoconceito incidiu sobre o autoconceito académico. Em Portugal também foi efetuada investigação no contexto da estrutura hierárquica do autoconceito. Peixoto e Almeida (1999), num estudo com 507 alunos que frequentaram o 7º, o 9º e o 11º ano de escolaridade, obtiveram resultados que sustentam o modelo de estrutura hierárquica do autoconceito.

Também foram realizadas investigações no sentido de averiguar o modelo de estrutura hierárquica sobre outras áreas de realização, nomeadamente a do autoconceito artístico (Vispoel, 1995).

3. Autoestima

“O pior mal que pode caber a o homem é ter uma má opinião de si próprio”
(Goethe, s.d. Apud Duclos, 2006:17)

O conceito de autoestima foi descrito pela primeira vez pelo psicólogo americano William James (Duclos, 2006). Este psicólogo referia que esta se situava no interior de cada um e estava relacionada com a coesão entre os êxitos e as aspirações pessoais. No entanto, nesta época, este tema estava reduzido a um sentimento de competência focado essencialmente nas ambições pessoais.

O mesmo autor defende que no quotidiano é frequente ouvirem-se referências à autoestima, mas poucos entendem o seu real significado. A autoestima é definida muito para além da valorização pessoal relacionada com a aparência ou reputação, de forma que este conceito vê-se muitas vezes associado a valores do “ter” em detrimento do “ser”, influenciada principalmente pelos valores da sociedade de consumo vigente. (Duclos, 2006)

Qualquer indivíduo, de modo consciente ou inconsciente, tem a necessidade de entender qual o seu valor intrínseco, independentemente dos seus valores materiais. Através das nossas experiências, cada sujeito tem a capacidade de construir uma ideia de si próprio que se vai transformando ao longo do tempo (Duclos, 2006). Segundo Duclos (2006), estudos recentes apontam para o carácter de transformação que a construção deste auto-retrato vai sofrendo ao longo da vida.

A autoestima possui uma natureza fenomenológica, revelando até que ponto o indivíduo está satisfeito com ele próprio. Deste modo é usual a referência à autoestima como sendo elevada ou baixa (ou positiva ou negativa), resultando esta de uma auto-avaliação na qual o indivíduo se considera na sua globalidade, enquanto objecto de avaliação, e não relativamente a qualquer contexto de realização.

“A autoestima é a avaliação positiva que a pessoa faz de si fundada na consciência do próprio valor e da sua importância como ser humano. Uma pessoa que se estima trata-se com afabilidade e sente-se digna de ser amada e de ser feliz. A autoestima funda-se igualmente no sentimento de segurança que dá a certeza de se poder utilizar o livre arbítrio e as faculdades de aprendizagem para enfrentar, de forma responsável e eficaz, os

acontecimentos e os desafios da vida (...) A autoestima é a consciência do valor pessoal em diferentes domínios.” (De Saint Paul, 1999 *apud* Duclos, 2006:26)

No que diz respeito a esta definição, é possível concluir que ter autoestima implica um juízo positivo de si próprio, assim como, um auto-conhecimento que advém da tomada de consciência do seu valor. Usando como exemplo o caso de um bom escritor, para este ter autoestima positiva não basta este escrever bem, mas sim ter a consciência da sua qualidade como escritor. Não é o facto de um sujeito saber fazer bem alguma atividade, mas sim ter consciência da sua qualidade. Este auto-conhecimento vai permitir que o individuo adquira uma autoestima positiva sobre este aspeto. Adaptando este conceito ao contexto escolar, para o aluno manifestar as competências para um bom desempenho escolar, este tem de ter consciência das suas capacidades e assim adquirir uma autoestima positiva no seu papel de aluno.

Cada um de nós tem uma forma particular de se ver e de ver o mundo. Mediante as vivências, tomamos diferentes caminhos que originam diferenciais distintos. A percepção do sujeito sobre si mesmo varia de acordo com estes valores. Muitos destes padrões de referência são transmitidos por adultos significativos (família, professores, ...) e assimilados enquanto crianças e adolescentes (Peixoto, 2004:243).

Relativamente à percepção do êxito, esta também é variável segundo cada indivíduo. Dentro dos tipos de personalidade que tem dificuldade em alimentar uma boa autoestima incluem-se dois grupos. Um dos grupos experimenta recorrentemente insucesso, resultando em insatisfação e percepção de baixa autoestima. O outro grupo inclui indivíduos extremamente ambiciosos e perfeccionistas. A busca de resultados perfeitos leva a frustração, e este grupo revela dificuldade em reconhecer o seu valor. A valorização da autoestima é alimentada pelo reconhecimento e percepção dos êxitos, através das tarefas executadas, sendo necessário uma introspeção posterior e serem assim assimilados como êxitos e não como falhas.

No entanto, os erros e as experiências falhadas também são necessários, desde que, a partir destas se retirem ensinamentos, de modo a salvaguardar o valor pessoal. O erro não deve ser assimilado como insucesso, mas deve sim ser percecionado como uma etapa

gradual no processo de aprendizagem: “O erro faz parte do processo normal de aprendizagem, enquanto o insucesso é um resultado negativo que consiste em não atingir um objetivo de aprendizagem” (Duclos, 2006: 51 e 52).

A promoção da autoestima apresenta diversos aspetos que favorecem o desempenho escolar: condiciona a aprendizagem, supera as dificuldades pessoais, fundamenta a responsabilidade, apoia a criatividade, determina a autonomia pessoal, possibilita uma relação social positiva e constitui o núcleo da personalidade.

Como já foi referido a autoestima pode ser caracterizada como uma a componente avaliativa do *self*, sendo de natureza fundamentalmente afetiva. Leary e colaboradores (1995), corroboram esta ideia, afirmando que a autoestima assenta, fundamentalmente, em processos afetivos, mais precisamente em sentimentos positivos e negativos que o indivíduo contém sobre si próprio. Harter (1998), na sua investigação, suporta a ideia da componente afetiva na formação da autoestima e para além disso também sustenta a relação existente entre a autoestima e conteúdos do autoconceito, estabelecendo a associação entre níveis superiores de autoestima com autoconceitos mais positivos (Vallacher & Nowak, 2000).

4. **Autoconceito e autoestima no contexto do ensino artístico**

Muitos estudos se debruçaram sobre a relação existente entre a aprendizagem escolar e o autoconceito (unidirecional ou recíproca) e a partir daqui pretendem desvendar os mecanismos e processos que tornam possível estabelecer a relação entre os dois. Os resultados das investigações mais relevantes concluem que o autoconceito tem uma influência direta no rendimento escolar. Os resultados da investigação de Platt (1988) indicam que o autoconceito académico se encontra relacionado diretamente com o rendimento escolar, e que este se manifesta através das expectativas do aluno. Neste mesmo trabalho, as atribuições causais influenciam o auto conceito diretamente.

Fontaine (1995) assinala que o funcionamento da inteligência e da motivação exige a utilização desses processos cognitivos e é sensível a fatores sociais ou emocionais. Por este motivo, pode-se considerar que a capacidade intelectual fixa certa limite à capacidade de aprendizagem do aluno em cada momento, enquanto a motivação é responsável pela utilização mais ou menos completa deste potencial ou pela orientação dos investimentos intelectuais em tarefas ou domínios diferentes. Segundo a mesma autora, o autoconceito influencia a motivação, a escolha de atividades, a quantidade de esforços a ser investidos, a tolerância aos obstáculos e a persistência frente às adversidades, promovendo ou não um bom desempenho escolar (Fontaine, 2005).

A escola torna-se, desde logo, uma peça importante no desenvolvimento do autoconceito. No que se refere à dimensão escolar ou académica do autoconceito, a forma como o sujeito se percebe enquanto aluno afeta a perceção e interpretação dos seus sucessos e fracassos e o seu comportamento na produção dos mesmos.

Algumas experiências efetuadas pela Fred Foundation, em 1955, demonstraram que uma educação artística é fundamental para um desenvolvimento equilibrado da pessoa, havendo mais problemas e dificuldades em escolas que apenas praticam modelos educacionais cognitivos (Sousa, 2003). Segundo Sousa (2003), este facto também é constatado por diversos investigadores tais como Descombes (1974), Sokolov (1975), Coopersmith (1976) e Harter (1978) O ensino artístico incluiria ainda uma dimensão preventiva, abrangendo variáveis significativamente positivas em relação a aspetos como

o estímulo da autoestima e auto-realização, com resultados profícuos na motivação dos alunos para a atividade escolar e também no fortalecimento do carácter. (Sousa, 2003)

Uma Educação artística pressupõe, deste modo, uma integração interdisciplinar numa convergência de atuações e de propósitos, claramente voltada para a verdadeira essência da arte, a elevação espiritual e a formação pessoal, nomeadamente, nos seus valores morais e éticos (Sousa, 2003).

Esta atitude pedagógica implica uma educação que leva a uma melhor perceção de si mesmo, desenvolvendo equilibradamente todos os fatores da sua personalidade, em interação com o meio humano, cultural e moral em que vive.

É minha convicção de que a educação e a arte podem desempenhar um papel crucial para atingirmos esse objectivo. Valqauresma e Coimbra (2013) defendem que para este fim, será necessário que o sujeito psicológico seja capaz de mobilizar recursos internos – de entre os quais se salientam a imaginação, a inteligência, bem como dimensões psicológicas como o autoconceito e a auto-eficácia, mas também que lhe seja providenciado um contexto cujo potencial de desafio seja suficiente para despoletar a manifestação criativa.

Valqauresma e Coimbra (2013) defendem que a educação artística possui o potencial de se estabelecer como um caminho de futuro na educação, pois pode promover aspetos tão cruciais do desenvolvimento humano como a compreensão estética, a imaginação e, principalmente, a criatividade. As atividades inerentes à prática pedagógica no contexto da educação artística podem revestir-se de uma intencionalidade psicológica raramente alcançada de outro modo. Afinal, a arte pode surtir um poderoso efeito na consciência social do indivíduo, em virtude de estar provida de uma lógica interna muito própria, capaz de aceder a dimensões do funcionamento psicológico inacessíveis de outro modo (Sousa, 2003). Conscientes destas potencialidades, torna-se impossível dissociar criatividade, educação e educação artística, pois todas concorrem para uma compreensão da complexidade individual (Sousa 2003). Neste sentido, defendemos que fomentar o desenvolvimento da criatividade na infância através da educação artística é crucial, uma vez que «todo o futuro da humanidade depende da imaginação criativa» (Vygotsky, 1930/2004: 88 *citado por* Sousa, 2003).

Teorias expressivas tal como as teorias psicológicas consideram a arte como um meio pelo qual o eu pode exteriorizar as suas emoções (Sousa, 2003). A arte é considerada como uma linguagem das emoções, procurando comunicar algo que é puramente emocional e intraduzível por palavras.

A educação artística refere-se, pois, a uma Educação com objetivos voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade (art. 2º e 3º da Lei de Bases do sistema educativo) o que significa uma educação que igualmente atue nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade.

Com especial interesse surge a questão da existência de uma relação entre a autoestima e domínios específicos do autoconceito, nomeadamente com os domínios artísticos. Forte e Vispoel (1995) explicam a existência de uma possível relação entre autoestima e domínios específicos do autoconceito. Os autores encontraram uma relação significativa entre o domínio das artes visuais e a autoestima, de entre todas as áreas artísticas. Harter (1999) defende que quando os sujeitos estão envolvidos em tarefas satisfatórias para si, leva a que haja um incremento no autoconceito do domínio da tarefa e resulta ainda, conseqüentemente, no desenvolvimento de uma autoestima positiva. A partir deste princípio, Marsh e Roche (1996) verificaram que existe uma relação significativamente moderada entre o autoconceito artístico e a autoestima.

5. Autoconceito, autoestima, aprendizagem e motivação:

No âmbito da psicologia da educação, a investigação acerca do autoconceito tem conhecido grande interesse, devido ao facto destas surgirem associadas a diferentes aspectos do ajustamento escolar, como sejam o rendimento académico, as atitudes em relação à escola, a adaptação na transição escolar ou a motivação. No âmbito desta temática Sousa (2003) destaca os estudos de Belo, Faria & Almeida, 1998; Byrne, 1996b; Hattie, 1992; Marsh, 1993a, Marsh & Yeung, 1997a; Skaalvik, Valåns & Sletta, 1994; Wigfield, & Karpathian, 1991.

Grande parte da investigação acerca do autoconceito encontra-se orientada no sentido de inferir qual o papel que este desempenha no contexto académico. Na maioria dos estudos foi encontrada relação entre o autoconceito e o desempenho escolar dos alunos. Uma vez constatada a associação, a investigação centrou-se em perceber quais os mecanismos e os processos que tornam esta relação possível. Os resultados das investigações mais relevantes não são conclusivos. No entanto Marsh (1990) estabelece uma relação de causalidade entre sucesso académico e autoconceito. De acordo com Gonzales-Pienda (1997), Chapman y Lambourne (1990) afirmam que as suas experiências de sucesso também têm um papel no desenvolvimento do autoconceito e também Skaalvik e Hagtvet (1990) obtêm uma relação recíproca. Ainda segundo Gonzales-Pienda (1997), o autoconceito atua como fonte de motivação que incide direta e significativamente sobre o desenvolvimento do aluno, uma vez que uma das fontes principais de informação para a formação do autoconceito é resultado do comportamento dos outros e do próprio relativamente à sua conduta. Os resultados da aprendizagem escolar têm necessariamente de influenciar o autoconceito do aluno, pelo que a relação estabelecida entre eles não é direta nem passiva, mas sim o resultado de uma percepção de carácter cognitivo e afetivo prévios, por parte da dimensão correspondente do autoconceito. Estas investigações também estabelecem uma implicação ativa do sujeito no processo de aprendizagem, esta aumenta quando o indivíduo se sente auto-competente, isto é, confia nas suas capacidades e tem altas expectativas de auto-eficácia, valorizando assim as tarefas e sentindo-se responsável pelos objetivos da aprendizagem (Gonzales-Pienda, et al, 1997).

Resumindo, nos estudos referentes à adolescência a maior parte revela a existência de reciprocidade na relação entre autoconceito e rendimento acadêmico. Alguns dos estudos revistos apontam, ainda, para que os efeitos recíprocos entre o autoconceito e os resultados escolares, possam ser moderados por algumas variáveis como sejam a disciplina escolar em causa e a motivação (Marsh & Yeung, 1997b) ou o género (Fontaine, 1995). (Peixoto, 2003)

Os modelos cognitivos de aprendizagem descrevem como os indivíduos adquirem e compreendem os conhecimentos de modo a atingir os objetivos da aprendizagem mediante a utilização de diversas fontes cognitivas (por exemplo: conhecimentos prévios, estratégias cognitivas e da auto-regulação da aprendizagem).

Martin e Marchesi (1995) defendem que a maior eficiência para aquisição de informação depende não somente do conjunto de habilidades e conhecimentos prévios do indivíduo, mas também do conhecimento e controle que possui sobre os processos cognitivos. Fontaine (1995) assinala que o desempenho da inteligência e da motivação exige a utilização desses processos cognitivos e é sensível a factores sociais ou emocionais. Deste modo, considera-se que a capacidade intelectual fixa determina limites à capacidade de aprendizagem, enquanto que a motivação é responsável pela utilização deste potencial ou pela orientação dos investimentos intelectuais em tarefas ou domínios diferentes. De acordo com Ferreira (2010), o autoconceito influencia a motivação, a escolha da actividade, a quantidade de esforço a ser investido, a tolerância aos obstáculos e a persistência frente às adversidades, promovendo ou não um bom desempenho escolar. (Ferreira 2010)

No contexto escolar, a motivação é o fator interno que serve de impulso para a atividade do estudo, iniciar trabalhos e progredir no sentido de os terminar. Segundo Bzuneck (2001), todo o indivíduo dispõe de recursos pessoais, tais como tempo, energia, talentos, e conhecimentos. Estes recursos poderão ser investidos em qualquer atividade, e constituem os fatores motivacionais. Assim sendo, a motivação pode influenciar o modo como o

indivíduo utiliza as suas capacidades, para além de afetar a sua percepção, atenção, memória, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho.

De acordo com as abordagens sócio-cognitivas da motivação tem sido demonstrada a existência de duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca (Neves & Boruchovitch, 2004). A motivação intrínseca configura-se como uma tendência natural para procurar novidades e desafios. A realização das tarefas é determinada por esta ser geradora de satisfação. É uma orientação motivacional que tem por característica a autonomia do aluno e a auto-regulação da sua aprendizagem. Já a motivação extrínseca tem como fonte para realizar a tarefa algo externo, tais como recompensas externas, materiais ou sociais (Neves & Boruchovitch, 2004).

A motivação é um fator fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano. Todas as ações do indivíduo são conduzidas por motivos que se constituem num desafio constante para ele. Os motivos humanos ativam o organismo, orientam e reforçam as condutas humanas, deste forma procurando atingir de forma satisfatória determinados objetivos e conseqüentemente um grau de satisfação. A motivação favorece a organização dos estudos, o acompanhamento das mudanças, a aprendizagem e o crescimento pessoal.

Desenvolvida pelo psicólogo americano Skinner (2005), a Teoria Motivacional do Reforço propõe que os indivíduos tendem a repetir determinados comportamentos quando as conseqüências lhes trazem algum tipo de recompensa positiva. E tendem a abandonar esse comportamento quando resultam em punição ou recompensa negativa. Sob esse ponto de vista, feedbacks que fortalecem o autoconceito funcionam como reforço positivo, enquanto as experiências falhadas ou inconsistentes fragilizam o autoconceito e agem como agentes de desmotivação.

6. Criatividade

Sendo a criatividade uma característica fundamental no processo artístico, e é também papel do professor o estímulo da criatividade. Deste modo, considero importante discernir como esta é influenciada pela autoestima e o autoconceito.

A criatividade é encarada como um processo psicológico superior que se destaca pela sua complexidade e pela singular potencialidade de conduzir o sujeito psicológico humano à elaboração de novas e intrincadas estruturas, partindo da combinação de elementos existentes. (Sousa, 2003)

A educação criativa procura o desenvolvimento da capacidade que o sujeito tem de conseguir imaginar, inventar e criar coisas novas e originais. É a capacidade de avançar para além do conhecimento e da mera inteligência associativa. Uma educação criadora visa esta facilidade em criar soluções.

Se a criatividade é uma potencialidade latente (Sousa, 2003), há que possibilitar, através de meios e motivações adequadas, a passagem deste poder criativo à ação criativa, ou seja à criação (Sousa, 2003). Só uma educação voltada para a criatividade poderá permitir uma disponibilidade criadora face aos problemas desconhecidos que se depararam com uma constante adaptação às novas formas. A educação criadora é uma prática que incentiva o correto desenvolvimento da personalidade incentivando a iniciativa. A aquisição de conhecimentos só por si não favorece a resolução de novos problemas inesperados.

Tal implica aceitar a perceção de que a criatividade se constitui como uma experiência rica, única e profunda, na qual o sujeito psicológico humano pode exercer plenamente a sua individualidade, elevando a sua vivência intrapsicológica a um patamar raramente alcançado noutros domínios da sua existência (Sousa, 2003). Neste sentido, a criatividade surge como reflexo da complexificação das estruturas sociocognitivas, ampliando os horizontes do sujeito psicológico humano e enriquecendo-se à medida que percorremos a espiral de desenvolvimento e evolução do *self* (Sousa, 2003).

O autoconceito e a autoestima parecem exercer uma influência importante no desenvolvimento e manifestação da criatividade, podendo esta também fazer parte de um processo alargado e multidimensional do sucesso escolar/académico. Genericamente, os

autores que se referem ao tema aceitam a existência de uma certa relação entre estas duas variáveis tendo sido realizados diversos estudos que associam o autoconceito e a autoestima com a criatividade. Mendonça e Fleith (2005) estudaram a relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em estudantes bilingues e monolingues. Perceberam que os alunos bilingues apresentam valores superiores de criatividade e inteligência, comparativamente com os alunos monolingues. É ainda de salientar que este estudo encontrou uma correlação positiva entre criatividade e autoconceito nos alunos bilingues. Embora a sua amostra tenha sido com crianças que frequentavam o 5º ano de escolaridade, também Santos (2010) encontrou uma correlação positiva embora fraca entre a criatividade e o autoconceito essencialmente na competência escolar, atlética e aparência física. Jaquish e Ripple (1981/2009) efetuaram um estudo cujo propósito era explorar a relação entre o pensamento divergente e a autoestima em diferentes faixas etárias ao longo do percurso de vida.

Garaigordobil e Pérez (2002) desenvolveram uma investigação, através da aplicação de um programa de arte, em que se correlacionam a arte, a criatividade, a percepção e o autoconceito, em alunos do primeiro ciclo. Os resultados obtidos nesta investigação revelam um impacto positivo da aplicação do projecto tanto na criatividade como em algumas habilidades do tipo perceptivo-motriz, apesar do curto espaço de tempo de aplicação do mesmo (um período).

Caldeira e Veiga (2002), na análise da relação entre a criatividade e o autoconceito, verificaram que estas apresentam uma correlação significativa e positiva e também que o valor total na criatividade e a prova de desenho livre se correlacionam significativamente com as diferentes dimensões do autoconceito académico, especificamente, a motivação, a orientação para a tarefa, a confiança nas capacidades e a relação com os colegas.

Deste modo, é importante estimular a expressão criativa, preparando desta forma o indivíduo para pensar e agir de modo criativo, planeando intervenções neste contexto, a fim de estabelecer condições favoráveis do desenvolvimento da criatividade. A promoção da criatividade tem um efeito positivo no autoconceito académico e conseqüentemente no rendimento escolar (Caldeira & Veiga, 2002).

Capítulo III – Enquadramento do projeto educativo

1. Caracterização do contexto escolar

1.1 Escola Sá de Miranda

A Escola Sá de Miranda, situada na freguesia de S. Vicente concelho de Braga, constitui uma das mais antigas instituições públicas de ensino em Portugal. Este estabelecimento de ensino foi fundado por Passos Manuel durante o reinado de D. Maria II a 17 de Novembro de 1836, no âmbito do plano de reforma da instrução pública inserido no artigo 40 com o objetivo de instituir um liceu por cada capital de distrito. O início do seu funcionamento no local das suas atuais instalações ocorreu a partir de 1848. Até esta data as aulas eram ministradas no Seminário de S. Pedro do Campo. Manteve a designação de Liceu Nacional de Sá de Miranda até 1975.

Atualmente, é sede de agrupamento de escolas das quais fazem parte a Escola EB 2,3 de Palmeira e escolas do 1º ciclo e jardins de Infância das freguesias da periferia Pousada, Crespos, Santa Lucrécia, Navarra, Adaúfe, Dume e Palmeira.

No ano de 2009, procede-se à renovação das instalações escolares ao abrigo do programa Parque Escolar sobre a coordenação do arquiteto José Bernardo Távora. Na remodelação dos espaços foram contemplados todos os espaços existentes e também foi construído um novo edifício onde estão localizados os serviços de apoio: secretaria, sala de professores, biblioteca, museu e auditório.

O patrono Sá de Miranda

Francisco Sá de Miranda nasceu em Coimbra, no final do século XV. Iniciou o seu percurso académico em Santa Cruz de Coimbra, onde concluiu os estudos secundários nas áreas da Humanidades. Ingressou então a Universidade de Lisboa onde alcançou o grau de doutor em Direito e posteriormente lecionou.

Nas suas viagens por Itália toma contacto com o ambiente literário do Renascimento, o que torna a sua obra visivelmente marcada pelos artistas e escritores da época com quem privou.

Em 1527, regressa a Portugal com uma nova estética, sendo o poeta português pioneiro na corrente literária do Classicismo.

Para além das artes líricas, Sá de Miranda contribuiu também com alguns textos dramáticos. Faleceu em Amares no ano de 1558.

1.2 Recursos Humanos

1.2.1 Alunos

A caracterização socioeconómica do corpo discente foi efetuada a partir da análise das fichas individuais de aluno (FIA) e de dados do Observatório dos Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES – entidade externa).

A grande maioria dos alunos é proveniente de famílias inseridas na categoria de Artífices e Trabalhadores Similares. Os Encarregados de Educação apresentam habilitações académicas na sua maioria do 2º CEB, seguidas do 1º CEB e ensino secundário.

Relativamente à presença de equipamentos informáticos (computadores) e acesso à Internet nas suas residências, apenas 25% dos alunos possuem computador e 20 % tem acesso à Internet. Conclui-se que grande parte dos alunos provém de estratos socioculturais baixo e médio-baixo, sendo que 384 recebem apoio dos Serviços de Ação Social Escolar, destes 230 pertencem ao escalão B e 154 ao escalão A. 144 destes alunos são também beneficiados com a Bolsa de Mérito.

Para além disso, a Escola Sá de Miranda tem vindo a receber um número significativo de alunos estrangeiros. De forma a promover a integração e acompanhamento destes discentes, a escola tem vindo a implementar aulas de Português Língua não Materna.

1.2.2 Pessoal docente e não docente

O corpo docente é caracterizado essencialmente por professores profissionalizados e Técnicos especializados. De modo a fazer face ao aumento de número de turmas e de aposentações, ocorreu em 2009, uma renovação do corpo docente na ordem dos 35%.

No que toca a pessoal não docente, este é composto por 43 técnicos operacionais e 10 assistentes técnicos.

1.2.3 Associação de pais e encarregados de educação

A associação de pais e encarregados de educação foi constituída em 1987. Os representantes têm voz ativa na vida escolar, assim como assento no Conselho geral, conselho de turma e no Conselho Pedagógico.

1.2.4. Associação de estudantes e representantes de alunos

A Associação de Estudantes é exclusivamente constituída por alunos e tem como objetivo representar e intervir em questões relacionadas com os discentes na vida escolar.

2. Caracterização da turma

Tendo em conta que cada turma apresenta ritmos de trabalho, formas de agir e dinâmicas particulares, é de extrema importância a realização de um estudo prévio, para que o trabalho a desenvolver seja o mais adequado e ajustado às suas necessidades.

Relativamente à turma que me foi atribuída, o 11º11, esta era constituída por 24 alunos, em que somente 18 alunos frequentavam as aulas de Desenho A. Deste grupo existiam 16 elementos do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Quanto à distribuição etária, a média de idades dos discentes da turma situa-se nos 16 anos.

Os discentes são provenientes na sua maioria de zonas limítrofes do concelho de Braga. O tempo médio da deslocação residência escola varia em média entre 15 a 30

minutos. Os alunos que residem na área circundante à escola demoram em média entre 5 a 15 minutos.

Analisando o aproveitamento escolar, verifica-se que apresentam dificuldades a praticamente todas as disciplinas, beneficiando de apoio educativo 40% dos alunos às disciplinas de Português, Geometria Descritiva e Matemática. Considerando a disciplina de Desenho A, os alunos revelam alguma motivação e dedicação.

Em relação ao comportamento e atitudes na sala de aula, os discentes não são indisciplinados. Não se verificam ocorrências indisciplinadas. Existem boas relações interpessoais entre os elementos da turma e com os intervenientes no meio sala de aula (professores, funcionários).

Os elementos da turma não são indisciplinados, embora revelem, por vezes, alguma agitação, de carácter benigno. Relativamente às relações interpessoais, não são assinalados problemas, apesar de esporadicamente se verificar alguma instabilidade.

Os casos particulares, cuja saúde requeira os devidos cuidados, foram atempadamente comunicados em sede de conselho de turma. Os alunos foram informados da necessidade de apresentarem atestados médicos comprovativos da situação.

3. Caracterização da turma na disciplina de Desenho A

O diagnóstico efetuado sobre as dificuldades e necessidades pedagógicas da turma para a disciplina de Desenho A teve como base a avaliação do docente de Desenho A que lecionou a turma desde o 10º ano e também na observação direta da turma desde o início do ano letivo de 2012/2013.

A escolha do curso Científico-humanístico de artes visuais por parte da grande maioria dos alunos da turma não foi motivada por vocação artística, mas sim centrada na ideia de esta ser uma área de estudo que apresenta um menor grau de dificuldades relativamente às outras opções disponíveis.

Os alunos revelam um domínio das técnicas de desenho médio e um empenho médio na abordagem criativa aos trabalhos propostos. Também observei que os alunos apresentam alguma carência de conhecimentos de cultura geral.

O fato de os alunos não terem a disciplina de Historia de Arte contribui para um *deficit* de conhecimentos ao nível das artes visuais, determinante para o desempenho na disciplina de Desenho A.

Capítulo IV – Apresentação do projeto pedagógico

1. O projeto pedagógico no contexto da disciplina de Desenho A

1.1 Intervenção educativa

Mediante a observação direta da turma 11º 11 na disciplina de Desenho A, e das informações fornecidas pelo respetivo professor cooperante, conclui que seria pertinente orientar o meu trabalho de forma a abordar os temas da autoestima e do auto conceito.

Das informações obtidas é de referenciar o facto de a maioria dos discentes da turma ter escolhido o curso Científico-humanístico de artes visuais, não por vocação, mas sim pela perceção que teriam que esta área apresentava um menor grau de dificuldade quando comparada com outras áreas.

Num primeiro contacto com a turma, pude constatar que grande parte dos alunos demonstrava alguma insegurança em mostrar os seus trabalhos, referindo a falta de “jeito” como justificação. No decorrer do trabalho realizado com os alunos verifiquei que esta insegurança resultava em falta de empenho no desempenho das tarefas propostas. Dentro deste panorama, o meu trabalho passou a ser desenvolvido com o intuito do enriquecimento do autoconceito e da promoção da autoestima dos alunos. Foi também minha intenção, direccionar o meu projeto letivo no sentido de propiciar um maior desenvolvimento de outras competências tais como motivação dos alunos para as artes visuais e incentivar as suas capacidades criativas. Tal como foi referido no Enquadramento Teórico, foi comprovado que o estímulo da autoestima e do autoconceito está correlacionado com a motivação e as capacidades criativas. Intervenções que se foquem na estimulação do self criativo e do *coping self* poderão obter bons resultados relativamente ao autoconceito académico, o que por sua vez poderá promover bons resultados escolares (Coopersmith 2002, citado por Myers, Willse e Villalba, 2011)

No âmbito do projeto letivo da disciplina de Desenho A estabeleci um plano educativo que considerasse as características da turma, mas satisfizessem, também o meu projecto de estudo.

Como já foi referido, a promoção do autoconceito e o enriquecimento da autoestima leva a um melhor desempenho escolar. Tem-se verificado num conjunto de estudos realizados no âmbito do autoconceito, relacionando-o com os resultados escolares, verificando-se que alunos com melhor desempenho escolar apresentam uma autoestima académica e autoestima global superiores relativamente a alunos com baixos rendimentos escolares.

No contexto da disciplina de Desenho A, decidi orientar a minha intervenção pedagógica no sentido da abordagem da aplicação dos estímulos visuais e a prática das técnicas lecionadas em ferramentas passíveis de incentivar a reflexão no aluno sobre o autoconceito e promoção da autoestima. A experiência artística proporciona novos desafios e outras formas de aprendizagem, geralmente mais cativantes. Andrea (2005) afirma que as atividades artísticas permitem que a criança desenvolva uma dinâmica de expressividade e reflexão, ao mesmo tempo que exprime através da arte aquilo que entende sobre a sua natureza, está igualmente a refletir sobre si mesma, sensibilizando-se para a natureza do “eu”. Também Read (2001) salienta que as atividades lúdicas e artísticas (nomeadamente as artes visuais) propiciam o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos. Logo o ensino das artes apresenta-se como uma forma de aprendizagem que permite aos alunos conhecerem a realidade em que se encontram, desenvolverem capacidades perceptivas e, em última análise, estabelecerem um melhor entendimento de si próprios (Vispoel, 1995).

Esta problemática surgiu-me em contexto letivo por observação direta e por informações fornecidas pelo docente sobre as dificuldades demonstradas pelos discentes da turma. Alguns alunos apresentavam alguma falta de motivação e um empenho reduzido na execução das tarefas propostas resultante de uma autoestima reduzida. Tendo em conta estas informações e tendo em atenção os princípios referidos foram desenvolvidas por mim algumas atividades, aplicando os conteúdos programáticos da disciplina de Desenho A, que permitissem aos alunos refletirem e adquirirem uma percepção de si próprios. A minha intenção na idealização das tarefas seria estimular o autoconceito através da expressão criativa, já que o ensino das artes está estabelecido como uma forma de aprendizagem que permite aos alunos conhecerem o meio em que se encontram, desenvolverem capacidades perceptivas, logo desenvolverem mecanismos de auto conhecimento. Para este efeito, concebi alguns exercícios articulados com o programa de Desenho A intitulados de **Mini-**

me em que os alunos teriam de realizar um auto-retrato incitando os alunos a exercer uma reflexão sobre si próprios demonstrando com a prática do desenho a percepção de si próprios; a **Ilustração de um poema**, neste exercício os alunos tem de interpretar um texto lírico e exprimir a sua visão pessoal sob a forma da prática do desenho com uso de meios diferentes; Desenhar com tesouras em que os alunos têm de exprimir sob a forma de uma composição de colagens tem de expressar a sua percepção pessoal sobre um conceito. Todos estes exercícios têm como intuito incentivar a reflexão e a expressão pessoal promovendo assim o auto-conhecimento. Foram também aproveitadas as atividades extracurriculares como meios de observação da evolução dos alunos no seu empenho, motivação e desenvolvimento do espírito criativo.

Encarando a educação em artes visuais no seu domínio de expressão pessoal, privilegiando assim a sua dimensão na formação da personalidade individual e, deste modo, ajustando a aprendizagem ao incentivo do desenvolvimento do autoconceito/autoestima, não foquei a minha intervenção apenas na aquisição e aperfeiçoamento da perícia técnica. Como já foi referido no capítulo II deste relatório (enquadramento teórico), diversos estudos evidenciaram que o incentivo da melhoria da autoestima / autoconceito tem um papel fulcral na melhoria do desempenho escolar geral. Tendo isto em conta, o meu projeto letivo definiu estes conceitos como linhas condutoras. Outros aspetos incluídos como fatores importantes foram a promoção da cultura a nível das artes e o estímulo da compreensão da abrangência do ato criativo a todas as dimensões da vida, reforçando o papel que o ensino das artes ocuparia na formação integral do indivíduo como foi evidenciado pelo modelo de educação de H. Read (1943). Todos os estímulos visuais apresentados em contexto letivo nos momentos introdutórios das atividades propostas foram cuidadosamente selecionados tendo em conta os propósitos referidos.

Os meios usados nos momentos introdutórios e na apresentação dos exercícios propostos, foram cuidadosamente preparados tendo sempre em consideração a adequação da parte teórica à prática e ao nível em que os alunos se encontravam. Tendo especial cuidado na escolha de imagens exemplificativas do que se pretendia e também na forma da comunicação de todo o processo expositivo.

Também foi meu intuito incentivar a exploração de vários materiais e meios atuantes na realização dos trabalhos, assim como, a estimulação do pensamento crítico e desenvolvimento do conceito escolhido por parte dos alunos.

2. Objetivos, Conteúdos e Critérios de Avaliação na disciplina de Desenho A

As atividades propostas no sentido de estimular a autoestima e fomentar a reflexão sobre o autoconceito dos alunos foram desenhadas utilizando os conteúdos programáticos da disciplina de Desenho A como ponto de partida. De modo a coordenar os objetivos do trabalho a realizar no âmbito do autoconceito/ autoestima, as atividades idealizadas foram concebidas em articulação com os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação da disciplina de Desenho A.

2.1.. Objetivos da disciplina de Desenho A

No que respeita aos objetivos da disciplina de Desenho A, podemos identificar os seguintes (Programa de Desenho A 11º ano- Ministério da Educação. Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação;

- Conhecer as articulações entre perceção e representação do mundo visível;
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho;
- Dominar conceitos estruturais da linguagem plástica;
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento;
- Explorar diferentes suportes, matérias, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias;
- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia;
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos;

- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e a sua comunicação;
- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.

2.2. Conteúdos

Em relação aos conteúdos/temas, da disciplina lecionada, estes encontram-se agrupados ao longo dos três períodos letivos.

No 1º Período os conteúdos definidos são: *Visão, Materiais, Procedimentos, Sintaxe, Sentido*.

No que diz respeito aos Temas:

- Estímulos e perceção
- Suportes, meios atuantes e infografia
- Técnicas (modos de registo-traço, mancha, misto; modos de transferência) e ensaios (processos de análise: estudo de formas)
- Conceitos estruturais da linguagem plástica, forma (plano e superfície/estruturas), Cor, Espaço e Volume
- Domínios do desenho: visão diacrónica e sincrónica.

No 2º Período os conteúdos definidos são: *Materiais, Procedimentos, Sintaxe, Sentido*.

Em relação aos Temas:

- Suportes e meios atuantes
- Técnicas (modos de registo: traço, mancha, misto e modos de transferência) e ensaios (processos de análise – estudo de formas)
- Conceitos estruturais da linguagem plástica, Forma, Cor, Espaço e Volume
- Visão diacrónica e sincrónica

No 3º Período os conteúdos estabelecidos são: *Materiais, Procedimentos, Sintaxe, Sentido*.

Os respetivos Temas são:

- Suportes, meios atuantes e infografia

- Técnicas (modos de registo: traço, mancha, misto) e ensaios (processos de análise-estudo de formas- e de síntese: transformações gráficas)
- Conceitos estruturais da linguagem plástica, Forma, Cor, Espaço e Volume
- Imagem; Visão diacrónica e sincrónica.

Tabela 1 – Visão global das unidades letivas para a disciplina de Desenho A

Visão global das unidades previstas para o ano lectivo 2012-2013							
11º 11							
Revisão de conteúdos do 10º ano/diagnóstico de conhecimentos Estratégias e procedimentos elementares: Espaço (distância, escala, perspectiva), traço e contorno/configuração Infografia*	Unidade 1 <i>Desenho de volumes:</i> configuração, estrutura, linha, mancha, luz e sombra	Unidade 2 <i>Estudo de formas naturais</i> volume, cor, luz-sombra, texturas	Unidade 3 <i>Da análise à síntese:</i> expressão e criatividade Percepção, experimentação, transformação	Unidade 4 <i>Desenhos do desenho:</i> desenvolvimento de técnicas e de sínteses/visão diacrónica e sincrónica/sentido	Unidade 5 <i>Estudo de formas naturais:</i> o corpo humano	Unidade 6 <i>Ilustração:</i> narrativas/ interpretação, sentido e imaginação; desenvolvimento de técnicas e de sínteses. Infografia*	Consolidação de técnicas e revisão de conceitos Aulas no exterior Exposição final de ano
Setembro-Outubro	Outubro-Novembro	Novembro-Dezembro	Dezembro	Janeiro-Fevereiro	Março-Abril	Abril-Maio	Maio-Junho
Obs: Actividades previstas/P.A.A.: Encontros da Imagem; Aulas deslocadas (desenhos de ambiente urbano e património); Exposição final de período (Dez.); Atelier de animação e Extensão do CINANIMA (Fev.); Visita de estudo (MNSR/SERRALVES); Encontros com ex-alunos; Exposição Final de Ano (Maio); Clube de Artes. Interdisciplinaridade com português (unidade 6) Nota*: a infografia verá a sua leccionação dependente dos meios facultados pela escola ou que o aluno, voluntariamente, possa disponibilizar para o efeito.							

2.3. Avaliação na disciplina de Desenho

No que diz respeito à avaliação, ela é de carácter contínuo integrando as modalidades formativas e sumativas, ao longo do ano letivo. Os instrumentos de avaliação elaborados em cada período letivo ponderam o processo de desenvolvimento das competências e dos saberes construídos nos períodos anteriores; logo, a classificação final a atribuir ao aluno em cada período letivo, decorre da apreciação de desempenho no período considerado. Os objetos de avaliação compõem-se de trabalhos de natureza prática, teórica, teórico-prática e prova de desenho. A avaliação ocorrerá no final de cada unidade e, necessariamente, no final de cada período letivo. Na avaliação participam de forma ativa alunos e professor, todos sem exceção, mesmo na apresentação de trabalhos.

Tabela 2 – Critérios de avaliação da Disciplina de Desenho A

Parâmetros de avaliação Percepção visual, Expressão gráfica, Comunicação Visual	Conceitos	Aquisição	Condicionantes psico-fisiológicas da percepção e da representação gráfica
			Terminologia específica da disciplina
			Conceitos estruturais da linguagem plástica
			Cor
			Espaço e volume
			Organização da tridimensionalidade
	Práticas	Concretização	Domínio de uma grande diversidade de suportes
			Domínio de diferentes meios atuantes
			Domínio de fatores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica
			Utilização de novas tecnologias no domínio do Desenho
	Valores e atitudes	Desenvolvimento	Espírito de observação e hábitos de registo metódico
			Iniciativa e envolvimento no trabalho
			Assiduidade e pontualidade
			Capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objetivos, meios, processos e resultados
			Valorização estética e consciência diacrónica e síncrona do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes

3. Descrições das atividades lecionadas

3.1 Descrições das atividades lecionadas no âmbito da promoção da autoestima e autoconceito

As atividades propostas foram desenhadas de forma a permitir uma consciencialização e a construção do autoconceito e o estímulo da autoestima. Todas as atividades foram desenvolvidas no âmbito dos conteúdos programáticos da disciplina de Desenho A de modo a introduzir os conteúdos teórico práticos específicos de cada unidade, integrando os conhecimentos técnicos com os objetivos do meu projeto letivo.

3.1.1 Exercício Mini me

Esta tarefa foi desenvolvida no âmbito da **Unidade 5- estudo das formas naturais: O corpo humano**. Neste exercício foi proposto aos alunos a criação de um auto-retrato na forma de personagem caricatural. Este exercício tem como objetivo principal incentivar nos alunos a reflexão sobre a percepção de si mesmos e explorarem o autoconceito.

Este exercício foi idealizado com o princípio de promoção do autoconceito nos alunos através da exploração gráfica do desenho. Os conteúdos programáticos foram integrados, como a compreensão das proporções do corpo humano, nas problemáticas desenvolvidas no estudo. Para além disso, estimular o desenho como meio de criatividade e auto-expressão e visa também fomentar a autoestima individual.

No momento, foram introduzidos os conteúdos teórico-práticos a desenvolver nesta unidade tais como a compreensão das proporções do corpo humano. Os conteúdos introdutórios foram apresentados sob a forma de introdução de exemplos representativos das formas naturais do corpo humano (proporções, formas, ...), bem como exemplos de auto-retratos. O propósito desta atividade não seria o rigor técnico no desenho da figura humana, mas sim de uma representação, em estilo de desenho livre, dos alunos de si mesmos. O objetivo seria conciliar a interpretação da figura humana, não recorrendo ao desenho mimético, de modo a revelar características representativas quer físicas, ou psicológicas. Neste exercício promove-se uma reflexão sobre a auto-imagem. Os alunos, para além de efetuarem uma reflexão sobre a dimensão física do autoconceito, exploraram também outras dimensões do autoconceito. O aluno, através da expressão na forma de desenho das suas características físicas, também inclui no desenho algumas características representativas de como este se percecionava, introduzindo outros elementos representativos de outras dimensões do auto conceito tais como, expressão facial, adereços caraterísticos de atividades e interesses.

Figura 1 – Alguns exemplos representativos dos trabalhos efetuados pelos alunos para a atividade Mini-me



3.1.2 Ilustração de um poema

Esta atividade foi projetada no contexto da **Unidade 6- Ilustração de Narrativas**. Na tarefa **Ilustração de um poema** foi proposto aos alunos a ilustração de um poema selecionado a partir de textos líricos propostos. Este é um exercício interpretativo com o intuito de promoção da auto-reflexão através de um exercício de interpretação pessoal do texto lírico selecionado.

O propósito primordial é a interpretação correcta do poema e a adequação do conceito escolhido à imagem produzida.

Na tarefa propunha-se aos alunos a execução de uma ilustração a partir de técnicas diversas, sendo encorajada a adequação dos materiais (carvão, aguarelas, etc) a utilizar aos conceitos expressos nos poemas.

Na apresentação do exercício foi efetuada uma breve exposição sobre a biografia e as temáticas abordadas pelos poetas selecionados e também apresentados alguns estímulos visuais sob a forma de exemplos de ilustrações de autores portugueses.

Este exercício visou promover a auto-reflexão sob a forma de interpretação de um texto, associando a criatividade à expressão de um conceito.

3.1.3 – Desenhar com tesouras

O exercício **Desenhar com tesouras** foi desenhado no âmbito da **unidade 6- Ilustração de Narrativas**. Nesta tarefa foi proposto aos alunos a execução de uma

composição com recurso a colagem tendo como base um conceito à escolha. Dentro dos conceitos propostos estão: energia, tranquilidade, mistério, sonho, leveza, pesado, tensão, liberdade, repressão, consumo e simplicidade. Este é um exercício interpretativo com objetivo de estimular a criatividade e a reflexão pessoal.

Os estímulos visuais exemplificativos introdutórios consistem em composições efetuadas com recurso a colagens

Esta é também uma tarefa com objetivo a estimular a criatividade e a reflexão pessoal, de forma a promover a autoestima e a incentivar a reflexão sobre o autoconceito.

Figura 2 - Alguns exemplos representativos dos trabalhos efetuados pelos alunos para a atividade Desenhar com Tesouras



3.2 Atividades Extracurriculares

A pertinência em reforçar o tema Criatividade surge das dificuldades evidenciadas por alguns alunos em necessidades pedagógicas identificadas por observação direta em contexto de sala de aula, tais como o estímulo do espírito criativo. A planificação destes workshops teve como meta não só o aumento de criatividade nos resultados dos exercícios das aulas, mas também incentivar a compreensão da importância da criatividade para superar os diversos obstáculos e solucionar os diversos problemas do quotidiano. *“Criatividade não significa, porém, criação de obras. É uma atitude na vida, uma capacidade para dominar qualquer situação da existência.”* (Sousa, 2003:198). Deste modo, pareceu-me, fundamental a promoção de atividades neste campo, uma vez que faz

parte integrante do desenvolvimento integral do indivíduo. E tal como foi referido (enquadramento teórico), o estímulo do autoconceito e a autoestima tem uma influência importante no desenvolvimento e manifestação da criatividade, bem como, a motivação empregue na execução das tarefas propostas advém do estímulo da auto estima e de uma melhor percepção do seu autoconceito.

No âmbito do desenvolvimento das atividades extra curriculares promoveu-se a realização de 2 workshops e 1 palestra de forma a colmatar algumas necessidades pedagógicas identificadas por observação direta em contexto de sala de aula, tais como o estímulo do espírito criativo.

Com esta finalidade foram elaboradas duas atividades distintas, tendo em conta a especificidade de cada turma.

Na realização destes workshops, para além do desenvolvimento do espírito criativo, os nossos objetivos primordiais foram privilegiar a motivação dos alunos por elementos externos, com o complemento de imagens de forma a enriquecer a cultura visual, a aquisição e consolidação de conhecimentos nos domínios das artes visuais e também a promoção do desenvolvimento do autoconceito e da autoestima.

3.2.1 Workshop 10º 11

O workshop desenvolvido para o 10º 11, denominou-se “**Primeiras Impressões**”. Este exercício consistiu na realização de 5 atividades realizadas individualmente. Como estratégia foram utilizados métodos não convencionais, de forma a incentivar a componente criativa sob a forma de desenho.

Na elaboração deste workshop, foram utilizados como materiais: folhas A4 e A3, canetas, pastel seco, lápis de grafite de várias durezas, cola, tesoura, lápis de cor carvão sanguínea.

Na primeira atividade **Impressão Digital**, foi proposto a marcação de 20 impressões digitais numa folha após pressão numa almofada de carimbo. A realização desta tarefa teve a duração de 3 minutos e o objetivo seria a criação de desenhos com formas básicas a partir das 20 impressões digitais. Em seguida, noutra folha, foi pedida a marcação de 10 impressões digitais com o mesmo propósito, mas efetuando desenhos distintos do exercício

anterior. Esta tarefa deveria ser concretizada em 1 minuto. Este exercício tem como objetivo associar o maior número de desenhos de formas diferentes, demonstrando criatividade e relevância nas escolhas.

A segunda atividade, **Draw me**, seria realizada em pares em que um dos alunos se colocaria em frente ao seu colega e com recurso a uma caneta foi proposta a realização de um retrato sem olhar para o papel e sem levantar a caneta. Com esta atividade pretende-se efetuar a captação dos traços individuais, sintetizando a informação.

A terceira atividade, **Recriar a Imagem**, de duração de 30 minutos, teve como ponto de partida a seleção de uma imagem em formato A4 de um pintor ou fotógrafo, cuja finalidade seria a reinterpretação da imagem de modo criativo e original. Para efetuar este exercício, os alunos teriam de desenhar e recortar uma folha de papel posteriormente, colocando-a em cima da imagem escolhida criando uma nova situação, com a intenção de conectar a imagem inicial com a imagem recriada estabelecendo, deste modo, uma continuidade entre as duas.

Na quarta atividade, **Mantém-te na Linha**, foi solicitado que inicialmente procedessem ao desenho de uma linha vermelha numa folha A4. Em seguida foi proposto aos alunos a execução de um desenho real ou abstrato enquadrando a linha vermelha como elemento participante na história criada. A tarefa deveria ser concretizada em 30 minutos e o seu propósito seria o desenvolvimento da criatividade na conceção de algo novo a partir de um elemento já existente.

Foi proposta também a realização de uma quinta atividade, **Representação de Onomatopeias**. Este exercício tem como alvo a representação visual de elementos sensoriais, nomeadamente sons. O aluno deveria escutar o som, interpretá-lo e, posteriormente, desenhá-lo. Deste modo, o aluno exercita a capacidade de incorporação de sensações no desenho.

No final de todas as atividades do *workshop*, foram colocados no chão todos os trabalhos realizados, de forma a ser possível a observação de todos os desenhos por todos os elementos da turma.

Numa apreciação global dos resultados obtidos para as 5 tarefas do workshop 10º 11, “*Primeiras Impressões*” pode-se concluir que a turma apresentou diversas dificuldades em responder de forma criativa.

Analisando uma a uma as 5 tarefas que compõem o workshop, verifiquei que a primeira atividade foi resolvida com algum sucesso. Na segunda tarefa, constatei que grande parte da turma não apresentou um desempenho satisfatório essencialmente no objetivo de “sem olhar para o papel” detetando-se assim alguma insegurança. Na avaliação dos trabalhos da terceira atividade verificou-se que os resultados foram insuficientes. Os alunos revelaram pouco empenho na conceção de novas imagens e muitos dos trabalhos apresentavam um nível técnico primário de desenho.

Na quarta atividade também foram observadas diversas dificuldades, nomeadamente no que toca na capacidade de desenvolver trabalhos abstratos e na integração da linha vermelha na composição gráfica. Analisando os trabalhos da 5ª atividade, os alunos revelaram algumas incapacidades em reproduzir sob a forma de imagem os estímulos sonoros apresentados. Vários trabalhos revelaram interpretações básicas e má execução a nível do desenho.

De um modo geral, os alunos apresentaram interpretações primárias dos exercícios propostos, e revelaram diversas dificuldades no uso da capacidade criativa na execução das tarefas propostas. Grande parte dos alunos efetuou trabalhos muito desinteressantes criativamente, demonstrando falta de empenho e motivação no desempenho dos exercícios sugeridos. Foram observados, no entanto, alguns trabalhos que manifestavam algum nível de criatividade, mas ficando mesmos assim aquém das expectativas.

3.2.2 Workshop 11º 11

O workshop realizado na turma 11º 11 consistiu na participação num concurso internacional “*Desenha a t-shirt oficial dos Linkin Park*”. O desafio foi lançado à turma nas aulas de Desenho A e Geometria Descritiva, uma semana antes, onde foi explicado o regulamento do concurso e foi sugerida aos alunos uma pesquisa sobre a banda musical *Linkin Park*, incidindo nas músicas, temas das letras e imagens da banda.

Na realização do workshop foram utilizados os materiais usuais das aulas de Desenho A, tendo sido indicado que os alunos poderiam escolher os materiais que mais lhes conviessem na execução do trabalho. Este exercício foi elaborado em grupo. Formaram-se dois grupos de dois alunos, quatro grupos com três elementos e um grupo de quatro.

Para iniciar a atividade foi apresentado um videoclip da banda que serviu de inspiração para o concurso, e de seguida foi proposto aos alunos para pensarem no conceito que pretendiam desenvolver para servir de base para o desenho da t-shirt.

Toda a execução do trabalho se desenrolou com o apoio e supervisão das mestrandas do núcleo de estágio.

Analisando todo o processo de conceção do trabalho, verificou-se que alguns dos grupos se mostraram motivados e interessados. Encararam o desafio com uma atitude empenhada e profissional, efetuando previamente a pesquisa sugerida, resultando em trabalhos criativos e positivos. O mesmo não foi observado noutros grupos que demonstraram falta de interesse e encararam o trabalho com uma atitude desinteressada e pouco motivada, no que toca à pesquisa que deveria anteceder a execução do trabalho em sala de aula. Revelaram também pouca autonomia, monopolizando a ajuda das estagiárias.

Esta atividade inicialmente marcada para iniciar às 8H20min e terminar às 11:30min prolongou-se para até às 12:30, tendo alguns grupos de terminar a tarefa fora da sala de aula. Estes alunos revelaram uma incapacidade a nível da planificação das tarefas e gestão de tempo na elaboração do projeto. Em todos os grupos a memória descritiva que acompanhava o projeto foi enviada por email, sendo notória a diferença de qualidade nos trabalhos provenientes dos grupos mais empenhados que apresentaram trabalhos com maior qualidade quer seja a nível do trabalho prático, quer a nível da expressão escrita, adequação do conceito aos elementos gráficos e maior conhecimento sobre a banda *Linkin Park*.

Numa apreciação global ao desempenho dos alunos na execução dos workshops foram detetadas diversas dificuldades no que toca a encontrarem soluções criativas para os desafios colocados. A turma 10º11 evidenciou uma menor capacidade de expressão criativa.

3.2.3 Palestra “Liberta a a tua arte”:

A Palestra “*Liberta a a tua arte*” teve como finalidade proporcionar aos alunos o contacto com profissionais que utilizam a criatividade como ferramenta de trabalho. Os oradores convidados partilharam as suas experiências da vida profissional e dos desafios diários associados às atividades artísticas. Este projeto teve como intenção proporcionar aos alunos o convívio com profissionais experientes e a troca de impressões e assim dar a conhecer a abrangência das atividades artísticas no mercado de trabalho e fomentar nos alunos a ideia da busca da autonomia pessoal. Este projeto foi também elaborado no sentido do estímulo das capacidades criativas e da motivação dos alunos como promotor do desenvolvimento pessoal, bem como, a valorização da arte e cultura nacionais.

Capítulo V – Apresentação dos Resultados e Conclusão

No estudo para a avaliação dos parâmetros em estudo foram utilizados questionários propostos à turma e feito o respetivo tratamento dos resultados, de modo a apurar indicadores específicos escolhidos de acordo com a bibliografia existente no âmbito do autoconceito e da auto estima.

Para avaliação das diferenças proporcionadas pelas atividades realizadas em contexto de sala de aula relativas à promoção do autoconceito/ autoestima foi sugerido aos alunos o preenchimento de um questionário, o SDQIII. Foi também utilizada a adaptação portuguesa da *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES). Este instrumento de avaliação avalia a autoestima global, adaptado por vários autores a estudantes portugueses, sendo constituído por 10 itens (Azevedo e Faria, 2004).

1. Descrição do Método:

O método *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES) avalia a autoestima. Os itens correspondem a afirmações relacionadas com a autoestima, tendo uma escala de resposta de tipo *Likert*, com oito pontos: concordo totalmente, concordo, concordo moderadamente, concordo mais do que discordo, discordo mais do que concordo, discordo moderadamente, discordo e discordo totalmente. Metade dos itens está formulada na positiva e a outra metade na negativa, havendo para estes últimos uma inversão da cotação. Deste modo, uma maior pontuação obtida pelo sujeito (compreendida entre 10 e 80 pontos) corresponde a uma autoestima global mais elevada.

O *SDQ III (Self-Description QuestionnaireIII)*, segundo Azevedo (2005: 262, 263) é um instrumento de avaliação do autoconceito de origem australiana e compreende 136 itens avaliados através de uma escala de Likert de 8 pontos (entre concordo totalmente e discordo totalmente). Este questionário baseia-se no modelo hierárquico e multidimensional de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), avaliando 13 dimensões do autoconceito: Matemática, Verbal, Assuntos escolares em geral, aparência física, estabilidade emocional, social na relação com pais, social na relação com pares do mesmo

sexo, social com pares do sexo oposto, honestidade/fiabilidade, resolução de problemas, valores espirituais/religião e global. O instrumento utilizado foi alvo de adaptação ao contexto português por Faria e Fontaine (1992) com resultados a nível de consistência bastantes satisfatórios e boas qualidades psicométricas. Este facto torna esta ferramenta passível de ser utilizada noutros estudos com diferentes amostras do universo português.

O questionário SDQ III permite avaliar cinco dimensões diferentes do autoconceito:

a) *autoconceito académico*, que compreende as três primeiras subescalas apresentadas anteriormente, isto é, Matemática, Verbal e Assuntos Escolares/Académicos, num total de 30 itens.

b) *autoconceito não-académico*, compreendendo as nove subescalas seguintes, isto é, Resolução de Problemas, Competência Física, Aparência Física, Relações com Pares do Mesmo Sexo, Relações com Pares do Sexo Oposto, Relações com os Pais, Valores Espirituais/Religião, Honestidade/Verdade e Estabilidade Emocional, num total de 94 itens.

c) *autoconceito físico*, compreendendo as subescalas Competência Física e Aparência Física, num total de 20 itens.

d) *autoconceito social*, compreendendo as dimensões de Relações com Pares do Mesmo Sexo, com Pares do Sexo Oposto e com os Pais, num total de 30 itens.

e) *autoconceito global*, compreendendo uma escala com 12 itens.

O instrumento SDQ III é composto por 136 itens constituídos por frases simples que o indivíduo atribui a si próprio, sendo metade formuladas na negativa, com oito alternativas de resposta para cada item, segundo uma escala de resposta de tipo *Likert* de oito pontos, a saber: concordo totalmente, concordo, concordo moderadamente, concordo mais do que discordo, discordo mais do que concordo, discordo moderadamente, discordo e discordo totalmente.

Os questionários são pontuados e a pontuação total poderá estar compreendida entre os 136 e 1088 pontos (autoconceito total). Quanto às cotações parciais, em cada uma das dimensões avaliadas é possível obter pontuações entre 10 e 80 nas dimensões compostas por 10 itens, entre 12 e 96 nas dimensões compostas por 12 itens.

Atendendo à cotação dos itens, é importante referir que uma pontuação mais elevada em determinada dimensão corresponde a um autoconceito superior para essa dimensão.

É importante referir, finalmente, que diversos fatores foram tidos em conta na seleção deste método para avaliação do autoconceito, tais como, este tratar-se de um questionário de resposta rápida e direta, apesar do grande número de itens a responder. Para além disso, Faria e Fontaine (1992) aplicaram uma adaptação desta ferramenta à população universitária portuguesa com resultados positivos com boas qualidades psicométricas.

1.1 Amostra e procedimento

Neste estudo, para avaliar os parâmetros relacionados com o autoconceito e autoestima efetuaram-se os questionários pré intervenção educativa e posteriormente ao trabalho efetuado com os discentes. Selecionou-se um grupo de controlo e um grupo experimental para obtermos mais elementos suscetíveis de comparação.

O grupo experimental é composto por alunos da turma 11º 11. O questionário foi aplicado a 14 discentes, 13 do sexo feminino e 1 do sexo masculino.

O grupo controlo é constituído por alunos da turma 2P2 do profissional-técnico de multimédia. Responderam aos questionários 13 alunos dentro dos quais 5 do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

Os questionários fase inicial e fase pós intervenção foram realizados com um intervalo de tempo de 03 de abril até 17 de Maio.

2. Apresentação e Discussão dos Resultados

Após recolhidos os dados, estes foram tratados estatisticamente com recurso ao Excel. Foi utilizada uma metodologia quantitativa recorrendo a estatísticas descritivas. Os valores obtidos a partir do tratamento estatístico encontram-se no anexo 3.

Tabela 3– Valores obtidos para os índices de autoestima e autoconceito numa fase inicial e fase final nos grupos experimental e controlo

Dimensão Autoconceito	Grupo	Pré	Pós
Matemática	experimental	37,7500	36,5000
	controlo	38,4615	38,6154
Religião	experimental	58,5000	55,0000
	controlo	58,0000	52,6154
Global	experimental	69,3846	70,0769
	controlo	69,6923	69,2500
honestidade	experimental	76,6154	76,6154
	controlo	74,3846	73,4167
Sexo oposto	experimental	51,4167	53,1538
	controlo	56,9167	57,2500
Verbal	experimental	54,6923	54,6923
	controlo	53,3077	50,9231
emocional	experimental	46,7857	46,7857
	controlo	48,0769	47,6154
Familiar	experimental	60,3077	59,7143
	controlo	55,0769	53,6154
académico	experimental	49,6154	49,1429
	controlo	47,5385	47,3846
Resolução de problemas	experimental	56,0714	56,0714
	controlo	53,0000	54,4615
Aparência física	experimental	45,5714	45,7857
	controlo	46,0769	46,7692
Mesmo sexo	experimental	57,7857	57,7857
	controlo	58,7692	57,7692
Competência física	experimental	54,5714	54,5714
	controlo	54,4615	55,5385
att_positiva_self	experimental	29,1429	29,7857
	controlo	31,1818	30,0000
att_negativa_self	experimental	24,6923	25,4286
	controlo	25,1538	24,6923

O propósito da aplicação do questionário SDQ III seria a quantificação dos índices relativos a diversas dimensões do autoconceito e o objetivo do questionário RSES será a avaliação da autoestima do sujeito.

Quanto à medição dos resultados, os questionários aplicados são fiáveis e permitem obter resultados credíveis e rigorosos. Os questionários foram realizados de acordo com as indicações, e o tratamento dos dados foi efetuado de acordo com os métodos vistos na bibliografia consultada. É necessário fazer a ressalva que a amostra selecionada é de uma dimensão muito reduzida quando comparada às amostras utilizadas nos estudos consultados pelo que não será conveniente realizar extrapolações a partir dos resultados obtidos.

A realização dos questionários foi realizada no início e no final da intervenção, com vista a registar alterações no índice de autoestima e autoconceito decorrentes da nossa ação na turma numa série temporal de 44 dias.

O questionário SDQ III tem como propósito quantificar os índices de auto conceito de um sujeito, ou seja aferir o grau de valor que cada um atribui a si mesmo para diferentes dimensões.

Analisando os resultados do SDQ III da turma intervencionada, a turma 11º 11, verificamos que, na primeira fase para o autoconceito global, o grupo obteve um valor médio de 69,3846; posteriormente, na fase final, registamos 70,0769 pontos de valor médio. Comparando os valores podemos verificar que entre os dois valores não ocorreu uma variação significativa situando-se na ordem dos 0,6923 pontos. De acordo com estes resultados podemos dizer que o índice de auto conceito global não sofreu alterações.

No que respeita ao grupo de controlo, este obteve um índice médio de 69,6923 na primeira fase, variando para 69,2500 na fase final, o que significa uma variação não significativa, o que nos permite dizer que se verificou um ligeiro decréscimo do índice de auto conceito global não significativo.

Comparando os valores obtidos para o autoconceito global na fase pós intervenção verifica-se que o grupo experimental apresenta uma ligeira variação positiva relativamente à fase inicial, na ordem dos 0,6923 relativamente ao grupo controlo que mantém o valor para o autoconceito global. Não é possível retirar conclusões relativamente ao efeito da intervenção através dos resultados obtidos para o índice de autoconceito global uma vez que a variação positiva foi muito reduzida.

Relativamente a dimensões do autoconceito avaliadas, é de realçar que para o grupo experimental que não ocorreram grandes variações para os índices nas dimensões do autoconceito analisadas com excepção para a dimensão sexo oposto que sofreu uma variação positiva de 51,416 para 53,1538 na ordem dos 1,7378 pontos.

Analisando os resultados do (RSES) da turma intervencionada, verificou-se que, na primeira fase, o grupo obteve um valor médio de 29,1429; posteriormente, na fase final, registamos 29,7857 pontos de valor médio, fazendo com que a variação entre os dois questionários seja de apenas 0,6428 pontos. De acordo com estes resultados podemos dizer que o índice de autoestima global sofreu uma ligeira variação positiva, o que nos permite dizer que se verificou um ligeiro aumento do índice de autoestima embora esta variação não seja significativa. No que diz respeito grupo de controlo, obteve um índice médio de 31,1818 na primeira fase, diminuindo para 30,0000 na fase final, com uma variação negativa de -1,1818.

É importante também referir que os grupos de controlo e experimental quando comparados relativamente aos resultados da primeira fase apresentam características semelhantes quanto aos índices obtidos para o autoconceito e autoestima. Atendendo aos resultados obtidos a partir dos questionários, verifica-se que nenhuma das variações registadas para os parâmetros analisados se mostrou significativa, pelo que os resultados obtidos são inconclusivos. É de salientar que, neste estudo, as amostras utilizadas apresentam uma dimensão muito baixa (grupo experimental com 14 indivíduos e grupo controlo com 16 indivíduos) pelo que a validade dos resultados é reduzida. Outro factor que também influenciou os resultados consiste no curto intervalo temporal da intervenção educativa, apenas de 44 dias. Uma sugestão para estudos futuros no âmbito dos temas deste trabalho, seria a aplicação da intervenção educativa a uma população mais alargada, estendendo-a a um período de tempo, mais alargado, preferencialmente para o período de um ano letivo.

3. Considerações finais

O conjunto de atividades propostos foram idealizados com o intuito de promover a autoestima e incentivar a reflexão sobre o autoconceito, bem como o estímulo da criatividade na expressão pessoal e contribuir desta forma para a formação integral do aluno. Para atingir estes objetivos foram adotadas estratégias de modo a criar um ambiente propício ao estímulo da autoestima e do autoconceito dos alunos, não se confinando o foco da nossa intervenção apenas na concepção das atividades promotoras, mas também na adoção de procedimentos e atitudes em contexto de sala de aula. A promoção dos índices de autoconceito e autoestima visa também incentivar a motivação, o espírito criativo, uma vez que este concretiza-se quando um sujeito entende os aspetos principais de um problema e a sua relação com a solução para o mesmo.

Uma das estratégias utilizadas foi no sentido da criação de exercícios de cariz mais livre que permitissem ao aluno refletir sobre conceitos e textos líricos de forma a desenvolver a expressão pessoal na forma do Desenho e este servir como ponto de partida para uma percepção de si próprios. Todas as tarefas relacionadas com o autoconceito foram desenvolvidas em articulação com as unidades programáticas da disciplina de Desenho A.

Entendo que foi igualmente uma mais valia a promoção de exploração de vários materiais e meios atuantes na realização dos trabalhos, assim como, a estimulação do pensamento crítico e desenvolvimento do conceito escolhido por parte dos alunos. Na minha opinião, é de extrema importância que os alunos desenvolvam, a par da concretização técnica, o pensamento/reflexão sobre o conceito envolvido no trabalho. Na execução dos exercícios, os alunos tiveram a liberdade para efetuar as suas escolhas relativamente a abordagem a seguir, tendo apenas de seguir os requisitos propostos, sempre contando com o apoio do professor. Foi adotada, como docente, uma postura de não diretividade, com interferência reduzida nas opções tomadas pelos alunos e desta forma incentivar a autonomia dos alunos.

Outra estratégia aplicada centrou-se no modo de transmissão dos conhecimentos através da apresentação de diversos estímulos visuais relacionados com as tarefas propostas. Isto porque uma das lacunas observadas nos alunos foi a da iliteracia visual, pelo que uma das minhas atuações em contexto de sala de aula passou pela apresentação de

diversos estímulos visuais de forma a promover o enriquecimento cultural visual dos alunos. Em relação aos meios usados nos momentos introdutórios e na apresentação dos exercícios propostos, estes foram cuidadosamente preparados tendo sempre em consideração a adequação da parte teórica à prática e ao nível em que os alunos se encontravam. Tendo especial cuidado na escolha de imagens exemplificativas do que se pretendia e também na forma de comunicar todo o processo expositivo. Com o incentivo e importância de cultivar uma boa cultura visual, conhecer vários artistas e os seus movimentos artísticos, pretendi inculcar nos discentes a necessidade de pesquisar para futuros projetos/trabalhos que venham a desenvolver.

A criação de um ambiente favorável em contexto de sala de aula através da construção de uma relação favorável entre aluno e professor e a promoção de um ambiente positivo entre todos os intervenientes também foi uma das estratégias adotadas. Tal como defende Machado & Alves (2014), a promoção de uma relação pedagógica estruturada a partir da definição de regras claras e firmes de comportamento e de trabalho tradutora de uma relação de interesse genuíno por cada aluno com uma eficaz gestão da sala de aula permitirá ao aluno perceber uma maior legitimidade e credibilidade por parte do professor e consequentemente potenciar o impacto do professor no aluno. Deste modo, procurei estimular a autoestima e consequentemente a motivação extrínseca dos alunos a partir do reforço positivo, estabelecendo o foco da valorização no nível de esforço e empenho, bem como na qualidade do seu trabalho.

Verifiquei que a turma, de uma maneira geral, apresentou uma evolução positiva à medida que foi decorrendo a minha intervenção educativa. Os alunos demonstraram uma atitude favorável relativamente às tarefas propostas para estímulo do autoconceito e autoestima. Na execução dos exercícios pude constatar que os alunos entenderam os objetivos a cumprir em cada tarefa e que executaram as atividades com empenho. No decorrer da intervenção educativa, observei que os alunos, de um modo geral, foram progredindo relativamente à motivação e ao empenho na disciplina de Desenho A. Para além do domínio das valências técnicas do Desenho, através da prática do desenho, verifiquei que a minha intervenção contribuiu para o desenvolvimento cognitivo dos

discentes nas seguintes formas: desenvolvimento do pensamento perceptivo, aprendizagens significativas através dos sentidos, síntese de análise de formas, concentração, investigação, sensibilidade estética, promoção da autoestima e autoconceito e melhoria a nível de atitude e valores na sala de aula.

Em suma, posso acrescentar que as estratégias utilizadas no projeto parecem ter contribuído para alcançar os objetivos que se traçaram inicialmente de estímulo da autoestima e promoção da consciencialização dos alunos do seu autoconceito recorrendo a metodologias aplicadas nas aulas de Desenho A. Mas mais que os resultados quantitativos, salientam-se os resultados qualitativos decorrentes de toda a experiência, relacionados com o incremento de vários aspetos essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Pode-se concluir que, como sublinha Sousa (2003), a educação não diretiva, centrada no aluno, mais especificamente, nos seus interesses, motivações e necessidades, em detrimento de um ensino voltado para a simples transmissão de conteúdos, mostrou ser uma medida fundamental para se desenvolver o espírito crítico e de reflexão dos alunos, as suas capacidades criativas e para se poder contribuir para a formação da personalidade.

Bibliografia:

ANDREA, I. (2005). **Pedagogia das expressões artísticas**. Lisboa: ISPA.

AZEVEDO, A. (2005). **Motivação e Sucesso na Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior**. Porto: Universidade do Porto.

AZEVEDO, A. & Faria, L. (2004). “**A Autoestima no Ensino Secundário: Validação da Rosenberg Self-Esteem Scale**”. In C. Machado; L. S. Almeida; M. Gonçalves e V. Ramalho (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho, 415-421.

BELO, S., Faria, L., & Almeida, L. S. (1998). **Adaptação ao ensino superior: Importância do autoconceito dos estudantes**. In L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. Albuquerque, S. G. Caíres (Eds.), *Actas do IV congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 60-65). Braga: Universidade do Minho.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, Editora Vozes, 1973.

BERTRAND, Y. (2001). **Teorias contemporâneas da educação**. (2.^a ed.). Coleção Horizontes Pedagógicos, n.º 4. Lisboa: Instituto Piaget.

BZUNECK, J. A. **O esforço nas aprendizagens escolares: mais que um problema motivacional do aluno**. Revista Educação e Ensino – USF, n.6, p.7-18, 2001.

CALDEIRA, M., & Veiga, F. (2006). **Criatividade, autoconceito e rendimento escolar em alunos do ensino básico**. Actas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Évora: Universidade de Évora

DIÁRIO DA REPÚBLICA, (1986). **Lei de bases do sistema educativo**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, E. P.

DOBS, S.M. (1998), **Learning in and through Art: A guide to discipline-based Art education**. Getty Publications: Los Angeles, Califórnia

DUCLOS, G. (2006) **A autoestima, um passaporte para a vida**. Climepsi Editores: Lisboa

FARIA, L. (2005). **Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes**. *Análise Psicológica*, 4(23), 361-371

- FARIA, L., & Fontaine, A. M. (1990). **Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa.** *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- FARIA, L.; Fontaine, A.M. (1992). **“Estudo de adaptação do Self-Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses”.** In *Psychologica*, 8: 41-49.
- FERREIRA, A. A. . **A relação entre autoconceito e desempenho escolar em crianças e adolescentes.** *Diálogos Acadêmicos* , v. 02, p. 01-18, 2010.
- FONTAINE, A. M. (1995) **Expectativas e realização escolar: o efeito “pigmaleão” questionado.** *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v 29, n 1 , 1 1 9-1 32, 1 995.
- FONTAINE, A. M. (2005) **Motivação como instrumento de análise: teoria da auto-eficácia.** In: FONTAINE, A. M. **Motivação em contexto escolar.** (pp. 73-95). Lisboa: Universidade Aberta
- FORTE, E., & Vispoel, W. (1995). **Domain, importance and involvement: Relations between domain self-concepts and general self-esteem in preadolescence.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- GARAIGORDOBIL, M. & Pérez, J. I. (2002). **Análises predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil.** *Servicio Editorial de la universidad del País Vasco*, 55(3), 373-390.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1997). **Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar.** *Psicothema*, 9, 271-289.
- JAKUSH, G. A., & Ripple, R. E. (1981/2009). **Cognitive creative abilities and self-esteem across the adult lifespan.** *Human Development* , 24, 110-119.
- JAMES, W. (1890). **The principles of psychology, Vol. 1.** New York: Dover Publications
- HARTER, S. (1998). **The development of self-representations.** In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 553-617). New York: John Wiley & Sons
- HARTER, S. (1999). **The construction of the self: A developmental perspective.** New York: The Guilford Press.

LEARY, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). **Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-130.

MACHADO, Joaquim; Alves, José M. eds. 2014. **Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas** ed. 1, Porto: Universidade Católica Editora.

MARSH, H., Hey, J., Roche, L., & Perry, C. (1997). **Structure of physical self-concept: Elite athletes and physical education students**. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 369-380

MARSH, H. W., & Hattie, J. (1996). **Theoretical perspectives on the structure of selfconcept**. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: John Wiley & Sons.

MARSH, H, Roche, L. (1996) **Structure of artistic self concepts for performing arts and non-performing art students in a performing arts high school: Setting the stage with multigroup confirmatory factor analysis**. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 461-467

MENDONÇA, P. & FLEITH, D. (2005)..**Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilíngües**. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* , vol.9, n.1, pp.59-70

NEVES, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2004). **A motivação de alunos no contexto da progressão continuada**. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 20, 01, 77-85.

PEIXOTO, F. **Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre autoestima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionadas com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade**, 2003. Tese (Psicologia - Psicologia da Educação) - Universidade do Minho

PEIXOTO, F., & Almeida. L. (1999). **Escala de autoconceito e autoestima**. In A. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.) *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 6, pp 632-640). Braga: APPORT.

PIPA, J.; Peixoto, F.. 2011. **"Diferenças de género no autoconceito artístico e a sua relação com a autoestima em estudantes do ensino secundário"**, Trabalho

apresentado em Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia, In Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia, A Coruña.

PIRES, C.M.L., Costa, P. J., Brites, S., Ferreira, Sónia (2003). **Psicologia, Sociedade & Bem-estar**. Editorial Diferença: Leiria

READ, H. (1982) **A Educação pela Arte**. Edições 70: Lisboa

SHAVELSON, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). **Self-concept: Validation of construct interpretations**. *Review of Educational Research*, 46, 407-441

SOUSA, A. B. (2003) **Educação pela Arte e artes na educação**. Instituto Piaget: Lisboa

VALLACHER, R. B., & Nowak, A. (2000). **Landscapes of self-reflection: Mapping the peaks and valleys of personal assessment**. In A. Tesser, R. B. Felson, & J. M. Suls (Eds.), *Psychological perspectives on self and identity* (pp. 35-65). Washington, DC: American Psychological Association.

VALQUARESMA, Andreia, COIMBRA, Joaquim (2013) **Criatividade e Educação: A educação artística como o caminho do futuro?** Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 40, pp.131-146. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

VAZ SERRA, A. (1986) **-A importância do autoconceito**, *Psiquiatria Clínica*, 7 (2): 57-66.

VISPOEL, W. P. (1995). **Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model**. *Journal of Educational Psychology*, 87, 134-153.

VISPOEL, W., & Forte, E. (2000). **Response biases and their relation to sex differences in multiple domains of self-concept**. *Applied Measurement in Education*, 13(1), 79-97

Anexo 1 – Enunciados das atividades concebidas para estímulo do autoconceito e autoestima

1. Exercício Mini-me



Desenho A|11º11|Ano letivo 2012/13

Enunciado_ 01 ____ "Mini me"



Tendo como ponto de partida as considerações sobre o desenho da figura humana, realiza um desenho em que o objetivo é criar uma personagem baseada nas características pessoais que queiras salientar.

Para entrega:

- Trabalho final (desenho final)
- Esboços/estudos
- Memória descritiva

2. Ilustração de um poema

Desenho A
3º Período Ano letivo_2012/13
Turma_11º11
Professora_Adriana Santos

Tendo em consideração todas as técnicas exploradas, interpreta através de uma ilustração o seguinte poema.

Entrega: Memória justificativa e ilustração (folha A4).

Sobre o Caminho

Nada

nem o branco fogo do trigo

nem as agulhas cravadas na pupila dos pássaros

te dirão a palavra

Não interrogues não perguntas

entre a razão e a turbulência da neve

não há diferença

Não colecciones dejectos o teu destino és tu

Despe-te

não há outro caminho

Eugénio de Andrade

Desenho A
3º Período Ano letivo_2012/13
Turma_11º11
Professora_Adriana Santos

Tendo em consideração todas as técnicas exploradas, interpreta através de uma ilustração o seguinte poema.

Entrega: Memória justificativa e ilustração (folha A4).

Sobre a Palavra

Entre a folha branca e o gume do olhar

a boca envelhece

Sobre a palavra

a noite aproxima-se da chama

Assim se morre dizias tu

Assim se morre dizia o vento acariciando-te a cintura

Na porosa fronteira do silêncio

a mão ilumina a terra inacabada

Interminavelmente

Eugénio de Andrade

Desenho A
3º Período Ano letivo_2012/13
Turma_11º11
Professora_Adriana Santos

Tendo em consideração todas as técnicas exploradas, interpreta através de uma ilustração o seguinte poema.
Entrega: Memória justificativa e ilustração (folha A4).

Os Amigos

*Os amigos amei
despido de ternura
fatigada;
uns iam, outros vinham,
a nenhum perguntava
porque partia,
porque ficava;
era pouco o que tinha,
pouco o que dava,
mas também só queria
partilhar
a sede de alegria —
por mais amarga.
Eugénio de Andrade*

Desenho A
3º Período Ano letivo_2012/13
Turma_11º11
Professora_Adriana Santos

Tendo em consideração todas as técnicas exploradas, interpreta através de uma ilustração o seguinte poema.

Entrega: Memória justificativa e ilustração (folha A4).

A Paz Sem Vencedor e Sem Vencidos

*Dai-nos Senhor a paz que vos pedimos
A paz sem vencedor e sem vencidos
Que o tempo que nos deste seja um novo
Recomeço de esperança e de justiça.
Dai-nos Senhor a paz que vos pedimos
A paz sem vencedor e sem vencidos
Erguei o nosso ser à transparência
Para podermos ler melhor a vida
Para entendermos vosso mandamento
Para que venha a nós o vosso reino
Dai-nos Senhor a paz que vos pedimos
A paz sem vencedor e sem vencidos
Fazei Senhor que a paz seja de todos
Dai-nos a paz que nasce da verdade
Dai-nos a paz que nasce da justiça
Dai-nos a paz chamada liberdade
Dai-nos Senhor a paz que vos pedimos
A paz sem vencedor e sem vencidos
Sophia de Mello Breyner Andresen*

Desenho A
3º Período Ano letivo_2012/13
Turma_11º11
Professora_Adriana Santos

Tendo em consideração todas as técnicas exploradas, interpreta através de uma ilustração o seguinte poema.

Entrega: Memória justificativa e ilustração (folha A4).

A Anémoma Dos Dias

*Aquele que profanou o mar
E traiu o arco azul do tempo
Falou da sua vitória
Disse que tinha ultrapassado a lei
Falou da sua liberdade
Falou de si próprio como dum Messias
Porém eu vi no chão suja e calcada
A transparente anémoma dos dias.
Sophia de Mello Breyner Andresen*

Desenho A
3º Período Ano letivo_2012/13
Turma_11º11
Professora_Adriana Santos

Tendo em consideração todas as técnicas exploradas, interpreta através de uma ilustração o seguinte poema.

Entrega: Memória justificativa e ilustração (folha A4).

Mar Sonoro

*Mar sonoro, mar sem fundo, mar sem fim.
A tua beleza aumenta quando estamos sós
E tão fundo intimamente a tua voz
Segue o mais secreto bailar do meu sonho.
Que momentos há em que suponho
Seres um milagre criado só para mim.
Sophia de Mello Breyner Andresen*

3. Desenhar com tesouras

Disciplina_Desenho A

3º Período Ano letivo_2012/13

Turma_11º11

1. Proposta de trabalho_”Desenhar com tesouras”

Com recurso à colagem, elabora uma composição numa folha A3, tendo como base um dos seguintes conceitos: energia, tranquilidade, mistério, sonho, leveza, pesado, tensão, liberdade, repressão, consumo e simplicidade.

O trabalho deverá ser entregue dia 12 no final da aula devidamente identificado na parte de trás da folha com o nome, número, data e conceito escolhido.

Material necessário:

Tesoura

Cola

Folhas A3

Recortes de revistas, jornais, sacos de papel, etc.

Folhas de rascunho

Anexo 2 - Planificações das atividades concebidas para estímulo do autoconceito e autoestima

1. Mini-me

Disciplina_Desenho A
3º Período Ano letivo_2012/13
Turma_11º11
Professora_Adriana Santos

Sala_A5
Hora_14:15/16:45
Duração_135 min.

SUMÁRIO_Realização de um exercício prático "Mini me".
Criação de uma personagem baseada nas características individuais de cada um.



03/04/2013

Momentos	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Duração	Estratégias	Recursos/Materiais	Articulação/Horizontal	Avaliação
1º			- Entrada na sala de aula e preparação imediata dos materiais; - Realização da chamada dos alunos; - Registo de assiduidade; - Registo de pontualidade;	10 minutos		Livro de ponto.		
2º	-Compreender as proporções do corpo humano.	Estudo de formas naturais: O corpo Humano.	- Apresentação dos conteúdos e dos objetivos da aula. - Apresentação da atividade prática: Realização de uma personagem baseada nas características pessoais – "Mini me" - Preparação do material necessário para o trabalho proposto.	20 minutos	Relembrar aos alunos algumas das regras utilizadas no desenho de figura Humana.	Quadro didático, projetor e computador.	Português (correta interpretação dos conteúdos apresentados e do enunciado do exercício prático)	
3º	- Promover o auto-conceito nos alunos. - Fomentar a auto-estima individual. - Promover o desenho como meio de criatividade e expressão. - Explorar a linguagem gráfica do desenho.	Procedimentos: - Modos de registo. Traço: natureza e caráter.	Execução da atividade proposta - Realização de esboços. - Execução do trabalho final.	95 minutos	Acompanhamento/ observação individual dos trabalhos dos alunos.	Meios atuantes: riscadores (grafite, carvão e afins), aguços (apuros, aguada, témperas), caneta isográfica, caneta de bambu. Suportes: papéis de várias gramagens, A3 e A4.		Avaliação formativa por meio de observação: registo em grelha de observação.
4º	- Exercer o cumprimento de regras de segurança e higiene.		- Arrumação e limpeza dos materiais. - Balanço final da aula e redação do sumário.	10 minutos		Livro de ponto.		

Disciplina_Desenho A
3º Período Ano letivo_2012/13
Turma_11º11
Professora_Adriana Santos

Sala_A5
Hora_12:30/13:15
Duração_45 min.

SUMÁRIO_Finalização e entrega do exercício prático "Mini me".



05/04/2013

Momentos	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Duração	Estratégias	Recursos/Materiais	Articulação/Horizontal	Avaliação
1º			- Entrada na sala de aula e preparação imediata dos materiais; - Realização da chamada dos alunos; - Registo de assiduidade; - Registo de pontualidade;	7,5 minutos		Livro de ponto.		
2º	-Compreender as proporções do corpo humano.	Estudo de formas naturais: O corpo Humano.	- Revisão sobre o exercício proposto na aula anterior. - Preparação do material necessário para o trabalho proposto.	7,5 minutos	Realizar uma revisão sobre os conteúdos e o exercício iniciado na aula anterior.	Quadro didático, projetor e computador.	Português (correta interpretação dos conteúdos apresentados)	
3º	- Promover o auto-conceito nos alunos. - Fomentar a auto-estima individual. - Promover o desenho como meio de criatividade e expressão. - Explorar a linguagem gráfica do desenho.	Procedimentos: - Modos de registo. Traço: natureza e caráter.	Continuação e conclusão do exercício proposto na aula anterior. - Entrega do exercício.	25 minutos	Acompanhamento/ observação individual dos trabalhos dos alunos.	Meios atuantes: riscadores (grafite, carvão e afins), aguços (apuros, aguada, témperas), caneta isográfica, caneta de bambu. Suportes: papéis de várias gramagens, A3 e A4.		Registo individual da entrega do exercício.
4º	- Exercer o cumprimento de regras de segurança e higiene.		- Arrumação e limpeza dos materiais. - Balanço final da aula e redação do sumário.	5 minutos		Livro de ponto.		

Disciplina_Desenho A
 3º Período Ano letivo_2012/13
 Turma_11º11
 Professora_Adriana Santos

Sala_A5
 Hora_08:20/09:50
 Duração_90 min.

SUMÁRIO_ Apresentação e entrega do exercício prático
 "Mini me". Reflexão sobre a importância do
 exercício.
 Introdução aos conteúdos das próximas aulas.



08/04/2013

Momentos	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Duração	Estratégias	Recursos/ Materiais	Articulação/ Horizontal	Avaliação
1º	-Compreender a importância dos objetivos na auto-regulação do processo ensino-aprendizagem.		- Entrada na sala de aula e preparação imediata dos materiais; - Realização da chamada dos alunos; - Registo de assiduidade; - Registo de pontualidade; - Comunicação de objetivos	10 minutos	Chamada oral. Explicação oral.	Computador.		Avaliação formativa (observação direta com grelha de registo)
2º	-O aluno deverá demonstrar capacidade de explicar e justificar as opções do seu trabalho final.	Estudo de formas naturais: O corpo Humano.	- Apresentação individual dos trabalhos, por parte dos alunos. -Entrega dos trabalhos.	35 minutos	Promover o auto-conceito nos alunos através da apresentação individual.	Trabalhos realizados pelos alunos.	Português (correta diction e eloquência das palavras)	
3º	- Compreender a importância do exercício finalizado.		- Reflexão com os alunos, sobre a unidade e sobre o exercício finalizado.	20 minutos	Promover o espírito crítico através de um dialogo com os alunos.			
4º	- Entender a importância da criatividade na disciplina.	Criatividade.	- Introdução dos conteúdos das próximas aulas: Criatividade, estímulo e desenvolvimento.	20 minutos	Apresentação dos conteúdos a abordar nas próximas aulas.	Computador. Projector multimédia.	Historia da Cultura e das Artes	
5º	- Cumprir regras de segurança e higiene.		- Armazém e limpeza dos materiais. - Balanço final da aula e redação do sumário.	10 minutos				

2. Ilustração de um Poema

Disciplina_Desenho A
3º Período Ano letivo_2012/13
Turma_11º11

Sala_A5
Hora_08:20/09:50
Duração_90 min.

SUMÁRIO_ Ilustração de um Poema.
Conceito e técnicas.



06/05/2013

Momentos	Objetivos	Conteúdos	Aktividades	Duração	Estratégias	Recursos/Materiais	Articulação/Horizontal	Avaliação
1º	-Compreender a importância dos objetivos na auto-regulação do processo ensino-aprendizagem.		- Entrada na sala de aula e preparação imediata dos materiais; - Realização da chamada dos alunos; - Registo de assiduidade; - Registo de pontualidade;	10 minutos		Computador.		
2º	- Compreender a importância de adequar a imagem ao texto.	Ilustração	- Apresentação do exercício – Ilustração de Poema. - Breve apresentação biográfica dos poetas escolhidos. - Apresentação de diapositivos referentes a ilustradores portugueses.	20 minutos	Explicação e apresentação do exercício. Escclarecimento sobre os Poetas escolhidos. Apresentação de ilustradores portugueses e das suas diferentes abordagens.	Quadro didático, projetor e computador.	Português (correta interpretação dos conteúdos apresentados) Historia da Cultura e das Artes	
3º	- Interpretar corretamente o poema selecionado. - Adequar o conceito escolhido a imagem produzida. - Utilizar corretamente os materiais e técnicas selecionados.		- Preparação do material necessário para o trabalho proposto.	50 minutos	Acompanhamento/ observação individual dos trabalhos dos alunos.	Folhas A3, A4 de várias gramagens e folhas de rascunho. Lapis de varias durezas, canetas de varias espessuras, lapis de cor. Recortes (jornais, revistas) Tesoura, cola. Aguarela, pastel seco.	Português	Avaliação formativa (observação direta com grelha de registo)
4º	- cumprir regras de segurança e higiene.		- Arrumação e limpeza dos materiais. - Balanço final da aula e redação do sumário.	10 minutos		Computador.		

Disciplina_Desenho A
3º Período Ano letivo_2012/13
Turma_11º11

Sala_A5
Hora_14:15/16:45
Duração_135 min.

SUMÁRIO_ Ilustração de um Poema.
Desenvolvimento do exercício.



08/05/2013

Momentos	Objetivos	Conteúdos	Aktividades	Duração	Estratégias	Recursos/Materiais	Articulação/Horizontal	Avaliação
1º	-Compreender a importância dos objetivos na auto-regulação do processo ensino-aprendizagem.		- Entrada na sala de aula e preparação imediata dos materiais; - Realização da chamada dos alunos; - Registo de assiduidade; - Registo de pontualidade;	10 minutos		Computador.		
2º	- Compreender a importância de adequar a imagem ao texto. - Promover a auto-estima e auto-conceito.	Ilustração	- Ponto de situação sobre o desenvolvimento da ilustração do poema.	30 minutos	Cada aluno irá explicar e justificar o conceito escolhido.		Português (correta interpretação do poema e discurso eloquente) Historia da Cultura e das Artes	
3º	- Interpretar corretamente o poema selecionado. - Adequar o conceito escolhido a imagem produzida. - Utilizar corretamente os materiais e técnicas selecionados.		- Preparação do material necessário para o trabalho proposto. - Continuação da realização do trabalho	85 minutos	Acompanhamento/ observação individual dos trabalhos dos alunos.	Folhas A3, A4 de várias gramagens e folhas de rascunho. Lapis de varias durezas, canetas de varias espessuras, lapis de cor. Recortes (jornais, revistas) Tesoura, cola. Aguarela, pastel seco.	Português	Avaliação formativa (observação direta com grelha de registo)
4º	- cumprir regras de segurança e higiene.		- Arrumação e limpeza dos materiais. - Balanço final da aula e redação do sumário.	10 minutos		Computador.		

Disciplina_Desenho A
3º Período Ano letivo_2012/13
Turma_11º11
Professora_Adriana Santos

Sala_A5
Hora_12:30/13:15
Duração_45 min.

SUMÁRIO_ Ilustração de um Poema.
Conclusão e entrega.



10/05/2013

Momentos	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Duração	Estratégias	Recursos/Materiais	Articulação/Horizontal	Avaliação
1º	-Compreender a importância dos objetivos na auto-regulação do processo ensino-aprendizagem.		- Entrada na sala de aula e preparação imediata dos materiais; - Realização da chamada dos alunos; - Registo de assiduidade; - Registo de pontualidade;	10 minutos		Computador.		
2º	- Compreender a importância de adequar a imagem ao texto. - Promover a auto-estima e auto-conceito.	Ilustração	- Preparação do material necessário para o trabalho proposto. - Finalização da ilustração do poema.	20 minutos	Cada aluno deverá terminar o trabalho proposto.	Folhas A3, A4 de várias gramagens e folhas de rascunho. Lápis de várias durezas. Canetas de várias espessuras, lápis de cor. Recortes (jornais, revistas) Tesoura, cola. Aquarela, pastel seco.	Português (correta interpretação do poema e discurso eloquente) Historia da Cultura e das Artes	
3º	- Gerir de forma adequada o tempo proposto para a realização do trabalho proposto.		- Entrega do trabalho proposto.	10 minutos	Entrega e balanço final do trabalho proposto.			Avaliação formativa (observação direta com grelha de registo)
4º	- cumprir regras de segurança e higiene.		- Arrumação e limpeza dos materiais. - Balanço final da aula e redação do sumário.	5 minutos		Computador.		

Disciplina_Desenho A
3º Período Ano letivo_2012/13
Turma_11º11
Professora_Adriana Santos

Sala_A5
Hora_12:30/13:15
Duração_45 min.

SUMÁRIO_ Reflexão sobre o trabalho finalizado -
Ilustração de um poema.



17/05/2013

Momentos	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Duração	Estratégias	Recursos/Materiais	Articulação/Horizontal	Avaliação
1º	-Compreender a importância dos objetivos na auto-regulação do processo ensino-aprendizagem.		- Entrada na sala de aula e preparação imediata dos materiais; - Realização da chamada dos alunos; - Registo de assiduidade; - Registo de pontualidade;	10 minutos		Computador.		
2º	- Fomentar a responsabilidade individual. - Desenvolver um discurso argumentativo. - Promover a auto-estima e o auto conceito.	Ilustração	- Visualização dos trabalhos uns dos outros. - Reflexões, por parte dos alunos, sobre o seu trabalho e o dos colegas.	30 minutos	Permitir que os alunos visualizem as diferentes abordagens e as compreendam. Criar responsabilidade pelas suas escolhas e abordagens.	Ilustrações realizadas pelos alunos sobre os poemas.	Português	
4º	- Cumprir regras de segurança e higiene.		- Arrumação e limpeza dos materiais. - Balanço final da aula e redação do sumário.	5 minutos		Computador.		

Anexo 3 – Questionário SDQ III e Questionário de Autoestima global

S.D.Q.3

Autor: H. Marsh

Adaptação Portuguesa: Faria & Fontaine

Instruções:

Propomos-lhe que reflecta sobre o que pensa e sente acerca de si e do seu percurso escolar e profissional. Para tal pedimos-lhe que responda às questões seguintes sabendo que as respostas são confidenciais e que não há boas nem más respostas. Gostaríamos que respondesse a todas as questões de forma sincera, pois só assim será possível atingir o objectivo deste estudo que é o de saber como está a vivenciar este período de transição escolar.

Uma vez que o que interessa é a sua primeira opinião sobre as questões, embora não haja tempo limite de resposta, gostaríamos que fosse o mais rápido(a) possível. Nas páginas seguintes encontrará um conjunto de afirmações sobre si com as quais poderá concordar ou discordar em diferentes graus. Existem, pois, oito alternativas de resposta para cada frase: **concordo totalmente; concordo; concordo moderadamente; concordo mais do que discordo; discordo mais do que concordo; discordo moderadamente; discordo e discordo totalmente.**

A sua **resposta deve ser indicativa do que sente agora**, mesmo que já tenha sentido algo diferente noutra altura da sua vida. Sempre que tiver de responder a itens que já não são apropriados à sua situação actual, responda como acha que se sentiu na altura em que viveu as situações apresentadas nesses itens.

Assinale apenas uma resposta para cada afirmação.

Não deixe itens sem resposta.

Não escreva nestas folhas, mas **assinale as suas respostas nas folhas de respostas, colocando uma cruz no quadrado** que corresponde à alternativa que escolher.

S.D.Q.3

Autor: H. Marsh

Adaptação Portuguesa: Faria & Fontaine

1. Considero que muitos problemas de Matemática são interessantes e desafiadores.
2. Os meus pais não são pessoas muito religiosas.
3. De uma forma geral eu tenho muito respeito por mim próprio(a).
4. Eu digo pequenas mentiras com frequência para assim evitar situações embaraçosas.
5. Recebo muita atenção das pessoas do sexo oposto.
6. Tenho dificuldades em exprimir-me quando tento escrever alguma coisa.
7. De um modo geral sou bastante calmo(a) relaxado(a).
8. Enquanto crescia raramente via as coisas do mesmo modo que os meus pais.
9. Gosto de realizar trabalho para a maioria das disciplinas escolares.
10. Raramente consigo descobrir respostas para problemas que nunca foram resolvidos.
11. Tenho um corpo fisicamente atraente.
12. Tenho poucos amigos do meu sexo com os quais posso contar.
13. Eu sou um(a) bom(boa) atleta.
14. Hesitei em escolher cursos que envolviam Matemática.
15. Sou uma pessoa religiosa.
16. De um modo geral tenho falta de confiança em mim próprio(a).
17. As pessoas podem sempre contar comigo.
18. Tenho dificuldades em encontrar pessoas do sexo oposto de que eu goste.
19. Consigo escrever bem.
20. Preocupo-me muito.
21. Eu gostaria de criar os meus filhos (se os tiver) como os meus pais me criaram.
22. Detesto estudar para muitas disciplinas escolares.
23. Sou bom(boa) a combinar ideias de formas nunca tentadas pelos outros.
24. Sou feio(a).
25. Sinto-me à vontade a conversar com pessoas do meu sexo.

26. Sou desajeitado(a) e pouco coordenado(a) na maioria dos desportos e actividades físicas.
27. Sempre fui melhor a Matemática do que nas outras disciplinas.
28. As crenças espirituais/religiosas têm pouco a ver com a minha filosofia de vida.
29. De um modo geral aceito-me bem a mim próprio(a).
30. Ser honesto(a) não é particularmente importante para mim.
31. Tenho muitos amigos do sexo oposto
32. Tenho um vocabulário pobre.
33. Sinto-me feliz a maior parte do tempo.
34. Tenho ainda muitos conflitos por resolver com os meus pais.
35. Gosto da maior parte das disciplinas escolares.
36. Eu gostaria de ter mais imaginação e originalidade.
37. Tenho uma boa constituição física.
38. Não me dou muito bem com pessoas do meu sexo.
39. Tenho boa resistência e energia nos desportos e actividades físicas.
40. A Matemática faz-me sentir incapaz.
41. As crenças espirituais/religiosas tornam a minha vida melhor e fazem-me uma pessoa mais feliz
42. De um modo geral não tenho muito respeito por mim próprio.
43. Eu digo quase sempre a verdade.
44. A maioria dos meus colegas sente-se mais à vontade com pessoas do sexo oposto do que eu.
45. Eu sou um(a) leitor(a) ávido.
46. Estou ansioso(a) a maior parte do tempo.
47. Os meus pais sempre se sentiram infelizes ou desapontados com o que eu faço e com o que eu fiz.
48. Tenho dificuldades na maior parte das disciplinas escolares.
49. Eu gosto de encontrar novas formas de resolver problemas.
50. Há muitas coisas do meu aspecto físico que eu gostaria de mudar.
51. Faço amigos facilmente com pessoas do meu sexo.
52. Detesto desportos e actividades físicas.

53. Sou bastante bom(boa) em Matemática.
54. As minhas crenças espirituais/religiosas fornecem-me as linhas mestras com as quais eu conduzo a minha vida.
55. Na generalidade eu tenho muita auto-confiança.
56. Às vezes tiro coisas que não me pertencem.
57. Sinto-me à vontade a conversar com pessoas do sexo oposto
58. Não realizo bem em testes que exigem uma elevada capacidade de raciocínio verbal.
59. Raramente me sinto deprimido(a).
60. Os meus valores são semelhantes aos meus pais.
61. Sou bom(boa) na maior parte das disciplinas escolares.
62. Não sou muito bom(boa) na resolução de problemas.
63. O meu peso corporal é o ideal (nem sou muito gordo(a) nem muito magro(a)).
64. As outras pessoas do meu sexo acham-me aborrecido(a).
65. Tenho muita energia nos desportos e actividades físicas.
66. Tenho dificuldade em perceber qualquer coisa que se baseie em Matemática.
67. O crescimento espiritual/religioso contínuo é importante para mim.
68. De um modo geral eu tenho um autoconceito muito bom.
69. Eu nunca engano os outros.
70. Sou bastante tímido(a) com pessoas do sexo oposto.
71. Em comparação com a maioria das pessoas as minhas competências verbais são bastante boas.
72. Tenho tendência a ser emotivo(a), tenso(a) e inquieto(a).
73. Os meus pais nunca me respeitaram muito.
74. Não me interessa particularmente pela maioria das disciplinas escolares.
75. Tenho muita curiosidade intelectual.
76. Não gosto da minha aparência.
77. Partilho muitas actividades com pessoas do meu sexo.
78. Eu não sou bom(boa) em actividades que exijam capacidade física e coordenação.
79. Eu sempre fui bom(boa) em Matemática.
80. Raramente gasto tempo em meditação espiritual ou oração religiosa.
81. De um modo geral nada do que faço é realmente importante.

82. Ser desonesto(a) é sempre o menor de dois males.
83. Eu faço amigos facilmente com pessoas do sexo oposto.
84. Tenho frequentemente que ler as coisas várias vezes antes de as perceber.
85. Eu não perco muito tempo a preocupar-me com as coisas.
86. Os meus pais sempre me trataram de uma forma justa.
87. Aprendo depressa na maioria das disciplinas escolares.
88. Não sou muito original nas minhas ideias, pensamentos e acções.
89. Eu tenho feições bonitas.
90. Poucas pessoas do meu sexo gostam de mim.
91. Gosto de praticar intensamente desportos e actividades físicas.
92. Eu nunca realizo bem em testes que exigem capacidade de raciocínio matemático.
93. Sou uma pessoa melhor devido às minhas crenças espirituais/religiosas.
94. Na generalidade tenho sentimentos positivos relativamente a mim próprio(a).
95. Sou uma pessoa muito honesta.
96. Sempre me senti inseguro(a) no relacionamento com pessoas do sexo oposto.
97. Exprimo-me bem.
98. Sinto-me deprimido(a) com frequência.
99. Sempre foi difícil para mim falar com os meus pais.
100. Detesto a maior parte das disciplinas escolares.
101. Sou uma pessoa imaginativa.
102. Gostaria de ser mais atraente fisicamente.
103. Sou popular entre as pessoas do meu sexo.
104. Sou fraco(a) na maior parte dos desportos e actividades físicas.
105. Na escola os meus colegas procuram-me sempre para pedir ajuda em Matemática.
106. Basicamente sou um(a) ateu(ateia) e não acredito na existência de um ser superior ao homem.
107. De um modo geral eu tenho um baixo autoconceito.
108. Sentir-me-ia bem ao copiar num teste desde que não fosse apanhado(a).
109. Sinto-me bem em ser amigo(a) de pessoas do sexo oposto.
110. Na escola tive mais dificuldade em aprender a ler do que a maioria dos alunos.
111. Tenho tendência a ser um(uma) optimista.

112. Os meus pais compreendem-me.
113. Eu tenho boas notas na maioria das disciplinas escolares.
114. Eu não teria qualquer interesse em ser inventor.
115. A maioria dos meus colegas tem melhor aparência física do que eu.
116. A maioria das pessoas tem mais amigos do seu sexo do que eu.
117. Gosto de desportos e actividades físicas.
118. Nunca me entusiasmei muito pela Matemática.
119. Acredito que há vida espiritual depois da morte.
120. De um modo geral tenho sentimentos bastante negativos em relação a mim próprio(a).
121. Valorizo a integridade acima de qualquer outra virtude.
122. Nunca tive muito em comum com pessoas do sexo oposto.
123. Tenho uma boa capacidade de leitura.
124. Tenho tendência a ser uma pessoa muito nervosa.
125. Gosto dos meus pais.
126. Nunca conseguiria obter prémios ou distinções escolares mesmo que trabalhasse duramente.
127. Consigo sempre encontrar formas mais adequadas de realizar tarefas rotineiras.
128. Tenho boa aparência física.
129. Tenho muitos amigos do meu sexo.
130. Sou do tipo sedentário e evito actividades enérgicas.
131. De um modo geral faço muitas coisas importantes.
132. Não sou uma pessoa digna de confiança.
133. As crenças espirituais/religiosas têm pouco a ver com o tipo de pessoa que eu quero ser.
134. Nunca roubei nada de importante.
135. De um modo geral não me aceito muito bem a mim próprio(a).
136. Dos meus amigos poucos ou nenhuns são religiosos.
137. Globalmente estou satisfeito(a) comigo próprio(a).
138. Por vezes penso que nada valho.
139. Sinto que tenho um certo número de boas qualidades.
140. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maior parte das outras pessoas.

- 141. Sinto que tenho pouco de que me orgulhar.
- 142. Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil.
- 143. Sinto-me uma pessoa de valor pelo menos tanto quanto a generalidade das pessoas.
- 144. Gostaria de ter maior respeito por mim próprio(a).
- 145. No conjunto inclino-me a achar que sou um(a) falhado(a).
- 146. Adopto uma atitude positiva para comigo.

Obrigado pela sua colaboração!

Questionário de Autoestima Global

Autor: M. Rosemberg

Adaptação: Luísa Faria

Segue-se uma lista de afirmações respeitantes ao modo como se sente acerca de si próprio(a). À frente de cada uma delas assinale com uma cruz (X), na respectiva coluna, a resposta que mais se lhe adequa.

A	B	C	D	E	F
Concordo totalmente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Discordo totalmente

1	Globalmente estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	A	B	C	D	E	F
2	Por vezes penso que nada valho.	A	B	C	D	E	F
3	Sinto que tenho um bom número de qualidade	A	B	C	D	E	F
4	Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas	A	B	C	D	E	F
5	Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	A	B	C	D	E	F
6	Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil.	A	B	C	D	E	F
7	Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros.	A	B	C	D	E	F
8	Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	A	B	C	D	E	F
9	Em termos gerais inclino-me a achar que sou um(a) fãlhado(a).	A	B	C	D	E	F
10	Adopto uma atitude positiva perante mim próprio(a).	A	B	C	D	E	F

Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo 3- Resultados obtidos para os questionários SDQ III E RSES

1. Resultados obtidos na fase inicial – pré intervenção educativa

	Grupo	Média	Desvio Padrão	Erro padrão média
Matematica	experimental	37,7500	16,06309	4,63701
	controlo	38,4615	12,12171	3,36196
Religião	experimental	58,5000	18,84144	5,43906
	controlo	58,0000	18,71274	5,18998
Geral	experimental	69,3846	14,07444	3,90355
	controlo	69,6923	16,29102	4,51832
honestidade	experimental	76,6154	7,57780	2,10170
	controlo	74,3846	10,85924	3,01181
sex_oposto	experimental	51,4167	11,95034	3,44977
	controlo	56,9167	15,73911	4,54349
Verbal	experimental	54,6923	16,19354	4,49128
	controlo	53,3077	8,23999	2,28536
emocional	experimental	46,7857	12,24229	3,27189
	controlo	48,0769	12,11378	3,35976
Familiar	experimental	60,3077	12,09948	3,35579
	controlo	55,0769	11,52144	3,19547
academico	experimental	49,6154	14,31513	3,97030
	controlo	47,5385	8,45198	2,34416
res_problemas	experimental	56,0714	7,76049	2,07408
	controlo	53,0000	5,27573	1,46322
aparencia_fisica	experimental	45,5714	9,79572	2,61802
	controlo	46,0769	13,28822	3,68549
mesmosexo	experimental	57,7857	9,93965	2,65648
	controlo	58,7692	9,86707	2,73663
comp_fisica	experimental	54,5714	19,34192	5,16935
	controlo	54,4615	13,31425	3,69271
att_positiva_self	experimental	29,1429	6,98192	1,86600
	controlo	31,1818	3,94508	1,18949
att_negativa_self	experimental	24,6923	8,54775	2,37072
	controlo	25,1538	8,46410	2,34752

2. Resultados obtidos na fase final – pós-intervenção educativa

	Grupo	Média	Desvio Padrão	Erro padrão média
Matemática	experimental	36,5000	15,19489	4,06100
	controlo	38,6154	11,90615	3,30217
Religião	experimental	55,0000	19,45079	5,39468
	controlo	52,6154	16,01842	4,44271
Geral	experimental	70,0769	12,97087	3,59747
	controlo	69,2500	16,93369	4,88834
honestidade	experimental	76,6154	7,57780	2,10170
	controlo	73,4167	10,74039	3,10048
sex_oposto	experimental	53,1538	13,04381	3,61770
	controlo	57,2500	16,08006	4,64191
Verbal	experimental	54,6923	16,19354	4,49128
	controlo	50,9231	10,84329	3,00739
emocional	experimental	46,7857	12,24229	3,27189
	controlo	47,6154	12,43341	3,44841
Familiar	experimental	59,7143	12,26269	3,27734
	controlo	53,6154	11,07955	3,07291
academico	experimental	49,1429	13,86671	3,70603
	controlo	47,3846	8,51996	2,36301
res_problemas	experimental	56,0714	7,76049	2,07408
	controlo	54,4615	7,45671	2,06812
aparencia_fisica	experimental	45,7857	9,87755	2,63989
	controlo	46,7692	13,12221	3,63945
mesmosexo	experimental	57,7857	9,93965	2,65648
	controlo	57,7692	9,27500	2,57242
comp_fisica	experimental	54,5714	19,34192	5,16935
	controlo	55,5385	14,24556	3,95101
att_positiva_self	experimental	29,7857	6,33887	1,69414
	controlo	30,0000	5,03322	1,39596
att_negativa_self	experimental	25,4286	7,00235	1,87146
	controlo	24,6923	8,53800	2,36802