

# XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía

[www.udc.es/congresos/psicopedagogia](http://www.udc.es/congresos/psicopedagogia)

**SEDE:** Facultade de Ciencias da  
Educación Campus de Elviña  
Universidade da Coruña

**DATA:** 7, 8 e 9 de setembro de 2011



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Universidade do Minho

## ORGANIZADORES

Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralho, José Manuel Rodríguez Quijano, Ana Porto Rioboo,  
Juan Carlos Brenlla Manco, Bento Duarte da Silveira, Leandro S. Almeida

## COMUNICAÇÃO

### COMO RE-SIGNIFICAR CRENÇAS DE GÉNERO E CLASSE SOCIAL PORTUGUESA: DO «PARADOXO» DA MUDANÇA EM JOVENS NA CRISE

Judite Maria Zamith Cruz e Denise Rocha

Instituição / Instituições de Pertença: Universidade do Minho — Centro de Investigação em Educação do  
Instituto de Educação — Braga - Portugal.

[juditezcz@ie.uminho.pt](mailto:juditezcz@ie.uminho.pt) e [drocha@hotmail.com](mailto:drocha@hotmail.com)

Resumo

Em Portugal, a maioria das adolescentes diz-se, por uma técnica de auto-relato (questionário), a «sentir estar pior do que os rapazes, menos apoiada socialmente, menos optimista face à vida, com um (sobre)investimento na escola» e, ao longo da adolescência, diz que «piora» (Matos e Sampaio, 2009, p. 132).

Ao se pretenderem ampliar possibilidade de individuação e autonomia de cerca de 80 pré-adolescentes, de 9 a 11 anos, residentes na região Norte de Portugal, foi realizada Investigação-Ação, mediante entrevista, desenho, escrita, reflexão crítica e reinvenção do seu quotidiano, em que se trabalharam desigualdades de género e classe, estudando-se «textos» das suas *experiências mundanas* (uma aplicação espontânea do seu conhecimento prévio) sobre família, amizade, interesses e preferências actuais.

Constatámos, por Análise Crítica de Discurso (Iniguez, 2007), situações de estereótipo (pessoal), preconceito (cultural) e estigma (défice), nos dados que acentuaram limites à cidadania de raparigas, porque se teve a finalidade de conhecer a realidade, nos seus valores, sentimentos, crenças, desejos ou expectativas. Pretendemos *operar* com a metodologia, de modo a explicar também vozes masculinas (dinâmica de praticas discursivas), dissonantes e afastadas, com repertórios interpretativos de psicologia social, desenvolvimento e neuropsicologia (LeDoux, 2003a, 2003b): Roteiros/«esquemas mentais» não podem ser erradicados, completamente.

Palavras-chave: Adolescentes; Análise de Discurso; mudança.

Area temática: Família-Escola-Comunidade

### Comunicação

#### Introdução

«Tinha aprendido o que só a experiência inútil nos ensina: que o apelo está em nós e não nas coisas» (Miguéis, 1959, p. 160). José Rodrigues Miguéis, quando o escreveu, colocara o protagonista a recriar-se em Sintra, de que separara muitos anos atrás. Não deixa de existir uma continuidade nos outros lugares, entre o que se aprenda antes e depois da entrada na escola ou da vida lá fora. Em Sintra, ele fechara os olhos e respirara fundo e restituía a si mesmo o lugar familiar.

Do mesmo modo, quando se ande na escola agarrado a *inutilidades* como desenhar, poderão ser-nos devolvidas imagens tardias, no que o presente texto restaure do ensino básico abandonando.

Não se apresentando um estudo de personalidade, quando se pede a crianças que realizem desenhos, sem ou com tema, estar-se-á com atenção a indicadores de *modos de ser*, por problemas grafo-perceptivos, coordenação visuo-motora, motricidade fina e ampla, estruturação espacial, organização espaço-tempo. esquema corporal interno (relacionados com a constituição física) e externo (lateralidade). Intervém-se, junto de crianças que os explicitem por recurso ao corpo e a psicoterapia experiencial.

Focam-se a seguir considerações relativas ao desenvolvimento não deficitário, no desenho de crianças pré-escolares e escolares, quando se efectuou uma avaliação subjectiva informal de desenhos.

No processo de inferência sobre crenças educativas, sócio-familiares, circunscritas a género e cultura, realizou-se Investigação-Ação com cerca de 80 raparigas e rapazes, de 9 a 11 anos, residentes nos distritos de Porto, Braga e Viana do Castelo. Analisaram-se as suas produções culturais (textos e desenhos comentados), no sentido em que se conceba cultura incorporada nas pessoas de um grupo que estabelecem relações familiares, intimidades, demarcadas por *territórios*, os espaços físicos e os espaços discursivos.

Antes focaremos a questão da individuação na cultura e as implicações de vivermos com muitos «esquemas mentais» e a possibilidade de o desenho nos arejar no sentido de "uma brisa de restituição a nós mesmos» (Miguéis, 1959, p. 160).

Margareth Mahler (1901-1985) foi uma psiquiatra que veio a Portugal, no «Primeiro Congresso Mundial de Psiquiatria da Criança», realizado no Estoril. Mostrou então filmes de relacionamentos da criança com a mãe.

Margareth Mahler (1983; Mahler & McDevitt, 1982; Santos, 1983, pp. 269-271; Santos, 1988, pp. 19-23) foi quem mostrou o «respeito» e João dos Santos foi quem problematizou, entre nós, que o espaço de "individuação-separação" tem como ponto de referência a casa, a família e, somente depois, a escola (contexto secundário). John Bowlby e Mary Ainsworth (1991; Bowlby, 1988) complementaram esses critérios de saúde psicológica com a segurança, estabilidade, cuidado e afecto, no "vínculo seguro" à casa da família, antecipando condições nem sempre favoráveis ao desenvolvimento. Para uma base educativa crítica, tanto a experiência de "individuação" e de autonomia (Sheldon et al., 1996) dão suporte a experiências de competência na escola (Bandura, 1977b) como organizam o sentido de "afiliação" (McClelland et al., 1989).

Uma vez um menino afirmou terem os pais recorrido a emigração, perdido recursos familiares na seguinte frase: «não posso lutar, tenho medo... o meu pai está em França» (Santos, 1983, p. 169).

Não parece estranho por condição genética e ambiental (interligadas) serem os meninos duas vezes mais afectados do que as meninas, na maioria dos diagnósticos psiquiátricos, sendo as perturbações emocionais («neuroses» em adultos) e comportamentais as mais comuns, nas sociedades ocidentais (Harrison et al., 2005, p. 321).

Assim colocado, na psicopatologia da criança e do adolescente, as categorias diagnósticas supracitadas são o produto da história e cultura ocidental, já as categorias de identidade do «eu» (*self*) adiante introduzidas são de impacto na história pessoal e background cultural. «... o meu pai está em França.»

Quando o forte afecto pelo pai seja barrado, a força do de "*schemes*" (ou "*schemas*", hoje "*scripts*" mais dinâmicos) agudizar-se-á, como um ímã ou um atractor ligado a «problema». Denominam-se de "*schemes*", como estruturas cognitivas, ao que sejam temas de vida, roteiros ou unidades de conhecimento subjacentes às categorias pessoais identificadas (Piaget, 1952). Assim entendidos os "*schemes*" ajudam as

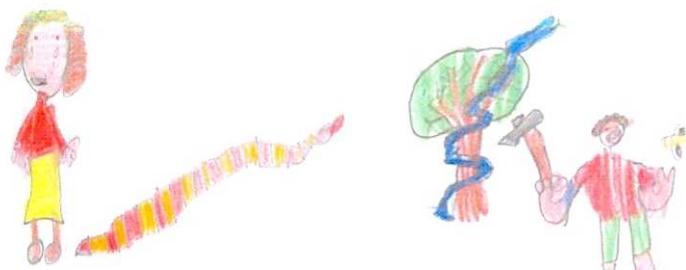
crianças a elucidarem quais sejam os seus papéis no consenso alargado do lar, as suas identidades ou as suas crenças mais duradouras sobre a vida. Dito de outro modo, os "se/lemes" estabelecido na infância pode estar activo e ser estimulado na idade adulta, mesmo quando as condições posteriores não justifiquem a sua "pesada carga" afectivo-social.

Importa acrescentar, que crianças e jovens *dissociem* (Fine, 1996), no sentido em que fantasiam, *sonham longe* e criam produções culturais, em ambiente favorável, fantasiando mesmo mais do que quando se cresça, pelo que pretendemos focar indicadores de desenvolvimento psicológico e destacar processos sociais, na interacções individuais com eles/as.

Por último, analisar um desenho não é o mesmo que interpretá-lo, portanto, existe uma diferença real e concreta entre *problematizar* (Iniguez, 2007) e julgar, como todos nós o fazemos avaliando segundo critérios. A análise responde a um enfoque técnico e crítico e se fundamenta em bases reflexivas e de desconstrução, por delineamento que encontramos em psicologia (Bédard, 2003).

Na fase de desenhar em análise abrange-se, uma 3ª fase de desenvolvimento no desenho, dos 7 anos aos 9 anos, que acompanha o início da escrita e a 4ª fase, dos 10 anos aos 14 anos, que consolida a maturidade da escrita. Nem todos os programas artísticos serão «criativos» e Lowenfeld e Britain (1980) defenderam também que a «capacidade criadora» seja construtiva, produtiva, manifesta por acções, realizações ou produções em que se busquem respostas, soluções ou concepções que se executam, reflectindo as autoras na progressiva capacidade do seu manejo.

Nos desenhos apresentados, se Ana (7 anos e 10 meses) chora à aproximação de uma grande cobra, António (8 anos e 5 meses) arma-se de martelo para matar o bicho, curiosamente enroscado na árvore (um modelo de *árvore da vida*). Se não podemos arriscar dizer que ela esteja impreparada para se aventurar no exterior do lar, digamos que se re-signifique o medo paralisante quando ela o representa, de forma distinta da alegre desenvoltura do rapaz.



Figuras 1 e 2 — Medo inato de cobra e o seu *enfrentamento* de costas, por Ana (7,10) e António (8,5).

Em níveis etários aproximados ao 3º estágio, na representação visual, para o que se denominou de "resignação", opõe-se o ensino dele já em lutar, dois tipos de confronto do problema virtual: «Eu tenho medo de... Quando eu tenho medo, eu...» (acção).

Agruparam-se um conjunto de procedimentos normativos, para Análise de Discurso (Líñiguez, 2007), o que permitiu ter como finalidade central conhecer «realidades» de raparigas (valores, sentimentos, crenças, desejos, expectativas...) e fomos *operar* com a metodologia, de modo a explicar e compreender vozes dissonantes e afastadas: (1) Como reconhecer as potencialidades de abordagens como a Análise do Discurso, que fundamenta o papel da linguagem oral e escrita, nas Ciências Humanas e Sociais; (2) Como explorar as potencialidades de análise dos textos, discursos ou narrativas e desenhos, com base na linguagem em contexto e na interacção da investigadora com crianças e pré-adolescentes (um processo social); (3) Como mostrar práticas de vida com os «textos» da/os inquirida/os sobre *territórios* — desenho de casa e povoação; e (4) Como incutir a ampliação de possibilidades de questionar de sociedades em que se discriminem minorias, em situações de limitada consciência social.

### **Discurso e repertório interpretativo psicológico**

A concepção de "território" abrange espaços físicos e espaços discursivos. Depreende-se que espaços físicos, como a casa ou a escola, são também "espaços discursivos": as jovens são *agentes* das suas vidas contadas, partilhando lugares com adultos e pares (Moss & Petrie, 2002). No que defende nos termos de autonomia (pessoal) e de género (feminino), haverá sempre fluxos e refluxos de género e diferenças de género, como foram o propósito maior a mostrar no presente estudo de investigação e observam-se e investigam-se, também na actualidade, nas Psicologias.

"Repertórios interpretativos" mudam muito em vinte anos, para concepções de identidade/s, papéis (de género), segregação, auto-regulação/"estilos de *coping*", memória emocionalmente intensa, envolvimento emocional e sexo, diferenças de sexo na agressividade ou na personalidade, competências linguísticas (do sexo feminino) ou aprendizagem de modelos (patriarcais).

Serão diferentes crenças e competências (teoria dos papéis sociais) a determinarem a aprendizagem de distintos papéis sociais? Depende da abordagem adoptada para o fenómeno social.

### **Personalidade e desenho: Metodologia de trabalho**

Uma forma de "auto-regulação emocional" (Marina 2007, p. 172) implica a participação activa na aprendizagem: da agressividade à serenidade, do pessimismo ao optimismo, da timidez à capaz de arriscar mais, com a eliminação da tendência para a ansiedade.

Para o alcançar e em prol de uma mais plena "individuação", inicia-se o trabalho de arte não interferindo na expressão livre e na movimentação das jovens, como o bem fez Margareth Mahler, quando não exerceu interferência abusiva com crianças, jovens e pais.

A arte plástica e visual é a linguagem das emoções, a procura de comunicar algo que não é traduzível em palavras e em pensamentos. Quando se fala em comunicação artística, não se refere a comunicação de pensamentos ou de ideias (Sousa, 2003).

O estilo pessoal, que faz ressaltar as diferenças facilitando a identificação de autoria, é um processo que compreende tanto a descoberta das possibilidades representativas do outro como a sua prática exploratória, corporalizada, através de múltiplas experiências do autor, a fim de que estejam disponíveis para o uso de recursos e para as escolhas sucessivas que faça (Paín, 2009).

O desenho representa, em parte, a mente consciente, mas também, e de uma maneira mais importante, faz referência ao inconsciente. Não devemos esquecer-nos de que o que nos interessa é o simbolismo e as mensagens que o desenho nos transmite de quem não representa como outros, sendo idiossincrática a representação, sem pensar-se na perfeição estética (Bédard, 2003).

Autonomizamo-nos, também, quando nos distanciamos do lar e, a partir do lar, nos movimentamos com desenvoltura. Primeiro, tivemos um «espaço circular», em que o gesto de desenhar até pode sair *torto* a atender a limitação relacional mãe-criança (Santos, 1988, pp. 50-51); depois, aos 5 anos, já teremos uma enorme capacidade em «simbolizar».

Na composição – a situação no plano do papel, estuda-se a situação do desenho na folha, quando passa a ser colocado o desenho à esquerda ou à direita. Outras indicações podem ser colocadas para as formas (circulares, arredondadas ou formas angulosas), a pressão no papel ou tipo de traço (muito forte, firme ou enérgico até débil), em particular.

Sobre a situação no plano do papel, ela é respectivamente à direita – indicador de boa comunicação social e desejo de autonomia da área familiar; à esquerda – apego/vinculação forte familiar e possível receio do meio estranho à família; ao centro – controlo entre o apego a família e a socialização, no exterior. No que toca a representação visual, na parte superior da folha, essa é a assim designada «zona de criativos» e da fantasia ou o desenho é colocado bem na parte inferior da folha, uma "zona de conforto ou segurança", mais comumente ocupada nos desenhos das crianças. Por sua vez, no que se refere ao tamanho, o desenho pode ser muito grande – euforia e falta de controlo; comum – equilíbrio entre expansão e retraimento; ou muito pequeno – tendência a introversão e a insegurança. Quando se apreciam as formas do traço no desenho são observadas se são angulosas, com curvas, ou as formas são mistas (anguloso e com curvas), além de ser registada a situação no plano do papel (ver ponto 1), que é completada pela análise da sua temática ou conteúdo. Portanto, para a pressão no papel, esta divide-se entre ser muito forte, indicador de tendência a impulsividade, comum (com controlo e vitalidade «normal») ou fina, também chamada de débil, por falta de vitalidade, tendência a inibição e retraimento. Em termos de formas desenhadas, estas dividem-se entre três tipos estudados: (1) Linhas angulosas, índice de tendência a agressividade (sendo o desenho feito à esquerda, orientação familiar, mais do que orientação em socialização secundária); (2) Linhas com curvas, arredondadas, assim delineadas por possível suavidade; (3) Linhas retocadas, sinais de possível insegurança,

por fixação em área do papel, quando se repise e volte a repisar o traço. Pode-se dizer, também, que a velocidade a fazer um desenho possa ser rápida, por possível tendência a ser impaciente ou a criança possuir rapidez mental e boa motricidade, dito ser «normal», mais comum, o controlo e a rapidez mental normal. Por último, no domínio de avaliação da coesão, o traço é contínuo, condição de vitalidade e boa motricidade ou o traço é feito várias vezes, indicando insegurança ou défices motores.

Karen Machover (1935, 1949, 1953) estudou, ao longo de muitos anos, o desenho da figura humana e chegou a afirmar o seguinte: «A personalidade não se desenrola no vazio, mas antes através do movimento, do sentir e do pensar de um corpo determinado». A pessoa tende a representar, de forma íntima, a sua personalidade, quando desenha, em particular, uma figura humana (Goodenough, 1926; Machover, 1953).

Uma criança ou jovem agarrado à mãe surpreende-nos, quando não se lhe permita manusear *coisas e lugares*, canetas ou espaços de liberdade, Reflecte-se nos *conteúdos* (o que se guarde, mas também o que represente em desenho)

### **Metodologia de Análise de Discurso**

No estudo transversal e sistemático, em diferentes idades (9-11 anos), a abordagem metodológica - Análise de Discurso - permite apreender mudanças concretas no desenvolvimento e cultura, comparando sistematicamente o agir/falar de um número pequeno de jovens, em um breve período de tempo.

Recolhemos, junto de estudantes (e pais), um conjunto de «textos», depois analisados e a expor no ponto relativo a Análise de Dados: conversações (entre jovens adolescentes); entrevista da autora com rapariga; texto de rapaz sobre o futuro desejado, em desconhecimento de crise (em finais de 2010); outros interesses actuais de meninas (amizades, roupas e preferências comuns), nomeadamente em desenhos.

### **Grupo de estudo**

Cerca de 80 pré-adolescentes, de 9 a 11 anos, residentes na região Norte de Portugal (nos distritos de Porto, Braga e Viana do Castelo), colaboraram no estudo, sendo em número muito inferior os rapazes a aceitar colocar a prática de desenho como recurso para conversação.

### **Instrumentos**

No que se refere ao material utilizado, sabendo-se o modo como a criança trata o lápis grosso (devendo-lhe ser dado caneta ou lápis grosso) e o papel grosso, também as jovens receberam papel grosso, mas lápis de cera, permitindo obter trabalhos de qualidade. Quando fosse mostrada agressividade (a não impedir), houve rasgões e destruições.

## **Procedimento**

Foi pedido o desenho do par, o desenho da casa e do povoado em particular, podendo ter sido juntos, um desenho livre de uma pessoa ou família.

Em interacção com uma das autoras, estudou-se o que jovens expuseram como conhecimento prévio (experiência mundana), quando se aplicaram a visualizar e desenhar, conversando, de forma espontânea ou questionadas sobre si e outros, em "espaços das crianças/jovens" (Moss & Petrie, 2002). Mesmo em contexto familiar, é comum a um/a pré-adolescente «tímido/a» e «introvertido/a» mostrar-se pouco receptivo/a a desenhar. Cabe-nos anima-lo/a e colocá-lo/a bem instalado/a, frente a uma mesa e, quando seja "inquieto/a", pode nem se deter em pormenores, pelo que alguns dos participantes foram acompanhados e incitados a realizar os detalhes do que desenharam. Tornou-se de interesse, pedir-lhes que nos comentassem o que estavam a desenhar, para que a avaliação informal e subjectiva, no plano dos conteúdos, fosse possível.

Não houve a pretensão em seleccionar desenhos e textos típicos ou comuns, sem serem também extraordinários. Optou-se por não explicitar o modo de trabalho mais conhecido, em orientação de índole projectiva: desenho da pessoa e desenho da família; vamos antes explicitar os outros dois modos de trabalho: Desenho do par, desenho da casa e desenho do povoado.

O desenho do par é pedido de forma simples: «Desenha um par como quiseres, sem preocupações artísticas.» Depois de ser feito o desenho, colocaram-se outras perguntas, no caso de ser um par de seres humanos: No final, pergunta-se: «Que relação une (ou têm) essas pessoas?»; «Em que lugar estão?»; «O que é que estão a fazer?»; «Que sonhos têm, em comum?» e «Quem são?» Podem sempre serem anotadas observações, relativas a criança fazer comentários ou perguntas, enquanto está a desenhar.

Quer-se saber, neste ou em outros desenhos, se há convergência ou contraste com a sua realidade. No desenho do par, o homem é mais pequeno do que a mulher? E também sempre se quer saber se há a presença de outras figuras e de cenário.

Assim apresentado, o convite a desenhar uma casa é o seguinte: «Desenha uma casa, como tu quiseres.» Uma possível pergunta é a seguinte: «Faço uma casa da cidade ou do campo?», sendo a resposta sempre a seguinte: «Como queiras».

Quando a criança termina o desenho, observa-se e pergunta-se: «A casa está habitada ou é desabitada? De acordo com regras comuns de inquérito, questiona-se, mais uma vez, quando é dito não viver lá ninguém: «Desabitada?»; «Então, de quem é a casa?»; «Porque é que não está habitada?»; «Quando é que vai ser habitada?». Nunca encontramos crianças que dissessem não haver moradores. Então, quem vive na casa? E ainda, se volta a inquirir: «São pessoas felizes ou infelizes, as que lá moram?» Existem vários tipos de casas: De aldeia, de cidade, casa grande, casa pequena, castelo e casa exótica, sem ou com jardim, plantas e árvores. A casa geralmente é semelhante à da própria criança e considera-se diferente colocar uma fantasia, quando seja a casa substituída por castelo ou habitação de outra sociedade. Podem ainda ser ou não colocadas figurais feminina/s ou masculinas perto da casa. Quem pode/m ser?

Por sua vez, o desenho da povoação, ou de uma terra, corresponde a prova de povoado de Carlos Muiños Espinalt (1956, 1962), como foi dito em outro lugar. Depois de uma casa, a criança desenha, por pedido uma povoação, mas se em vez de casa desenhou uma zona com casas, em primeiro lugar, pede-se que desene uma casa de cidade. No caso de ser primeiro feita a casa de cidade, é pedida uma casa de aldeia. A «instrução» é a seguinte: «Desenha uma terra ou povoação, sem preocupações artísticas».

As observações a anotar são as seguintes: O povoado é visto a partir de fora? Ou é visto a partir de dentro, como se a criança esteja lá ou desenhada nesse lugar? Há casas agrupadas, geminadas? São separadas? São agrupadas em arco? Realiza uma casa destacada? De novo, há casa exótica? Vê-se uma igreja no povoado? Que outros elementos são elaborados, podendo estes ser uma bomba de gasolina, um cinema, uma escola, fábrica, jardim ou hospital, em particular.

Precisamos de saber onde mora a criança, em termos de Distrito, Conselho e Freguesia.

Uma ou outra criança cujo texto ou desenho tenha sido evidenciado tem junto do nome fictício a idade em anos e meses, separados os anos dos meses por vírgula. As crianças mudam muito em período de tempo breve, para se introduzir a idade em meses.

### **Análise de Discurso e de Desenho**

Existindo espaços ou território diversos para o conhecimento e acções consequentes (confronto ou "defesa" face a problema, tipo de *coping*), nós temos um espaço «cultural», onde poderá todo o ser humano desenvolver-se e aperfeiçoar-se.

São três os tipos de estrutura formal para um desenho com pessoas (casas e territórios): (1) o *tipo sensorial*, em que a criança é sensível ao ambiente, ao movimento, ao calor dos laços afectivos, donde, utilize linhas curvas, podendo indicar dinamismo; (2) o *tipo racional*, em que as linhas direitas e os ângulos predominam, em relação às linhas curvas, espontaneamente, sendo a expressão mais ou menos inibida, podendo impor-se uma certa rigidez ou uma produção gráfica estereotipada e rítmica dos personagens, os quais podem apresentar reduzida mobilidade, estando isolados, mas desenhados com uma excessiva preocupação na precisão dos detalhes; e (3) o *tipo intermédio*, mais vulgar do que os tipos anteriormente citados.

Como será mostrado, as diferenças de personalidade acentuam-se, quando a pré-adolescente seja "tímida" e "introvertida" ou "sociável" e "extrovertida". No primeiro caso, a "tímida" (e "introvertida") tem tendência para desenhar à esquerda do papel e em tamanho pequeno. No caso oposto (por *extroversão*), tem tendência a desenhar à direita e em tamanho grande. Por sua vez, há jovens "carinhosas" e "amáveis" ou de quem se diz serem "irritáveis", que tendem a desenhar formas circulares, arredondadas ou formas angulosas, respectivamente. No que toca à pressão, este é um indicador de energia e vitalidade que, por excessiva, pode indicar "irritabilidade" e "problemas de psicomotricidade" mas que, quando débil, aponta geralmente para

"timidez". Finalmente, a coesão dos traços indica, quando o traço é contínuo, que a jovem poderá ser decidida, confiante, com "boa" capacidade motora e vitalidade/energia.

Na base assumida intersubjectiva, os desenhos foram interpretados, além de em aspectos gráfico-visuais (tamanho e ocupação do espaço, situação na folha de papel, coesão/ritmo, pressão do lápis, velocidade e cores usadas), foram analisados conteúdos, focados factores de idade e género.

Observaram-se meras palavras e imagens (representadas na mente e no papel) que *apegam*, por exemplo, distintas acções nos "estilos de *coping*": parar, lutar, evitar algo ou alguém ou resignar-se... Renunciaram a viajar no espaço e no tempo; chegaram a evitar o confronto: "Não sei desenhar bem..."

Para se libertarem de pensamentos, raparigas (tal como rapazes) compensaram-se no que representaram em imagens. Compensaram-se por excesso nas ilusões e *sobrecompensaram-se* com futuros de riqueza.

As representações no papel são geralmente grandes, nas caras, nas casas, nas janelas rasgadas e com vasos e nas posses de outros bens: carros e cães.

Em termos gráficos, ainda existem em desenhos os rebatimentos e as repetições de casas e de pessoas (estereotipia de um elemento, que pode, por vezes, constituir todo o desenho. Andre Rey (1959) notou também que, entre os 4 e os 7 anos, se observam outras e numerosas deformações, ou "particularidades primitivas", normais nessas idades, mas não depois, quando se pede para ser executada ou copiada uma figura.

Acresce o facto da mesma criança, ao longo do seu desenvolvimento, passar a produzir os dois tipos de desenho descritos – *sensorial e racional*. Em geral, as raparigas são mais sensoriais.

E que relacionamento mulher com homem (amizade, amor, noivado, casamento, separação...) e que relação ao outro sexo?

Não hesitam, dando voltas ao papel, entregue na posição horizontal. Não rejeitam o pedido.

«Pumba! Já está!» Um rapaz (não uma rapariga) assim comentou o seu rápido desenho de um par de brincos. No desenho do par, observou-se também que a maioria das meninas de 9 e 10 anos desenhavam um par de objectos (televisão, brincos, meias...) e não seres humanos, ou porque fossem induzidas, ou porque encobrissem os próprios afectos e amizades. Quando foram induzidas, quem lhes fez o pedido de colaboração foi a professora. «Um par de quê, professora?...» Pode ser dado um exemplo: «Onde estão as pessoas?» «Estão num jardim.» «O que desenhaste?» «Desenhei duas televisões.» «Porque desenhaste duas televisões?» «Porque está uma televisão à minha frente e era o que queria desenhar.» Será?

Mas, não saber o que é um par, aos 10 anos?

Pode parecer ser mais fácil desenhar uma televisão. Outra possibilidade é a dificuldade em lidar com emoções. Um par é os pais casados e a "darem as mãos" ou a irmã com o namorado. Os pais vão passear e dizem-lhes para se "portarem bem". Elas têm "amigos", não namorados. Quando o par é de pessoas, podem ter uma relação de amor ("irem ao parque, conversar, e sonhar casar..."), ou a irmã ir com o namorado ao café, num caso, sendo dito tratar-se de um "casal perfeito". Uma menina de 9 anos desenhou o "namorado",

mas "inventou", segundo disse. Um par é o irmão ou as amigas a brincar. Outro é um "futebolista" e ela que ambiciona vir a ser "cientista". Outras têm as amigas para o par, tal como eles, por jogarem à bola. Quando o par é de cães, são animais preferidos.

Os rapazes são mais atrevidos e um chega a dizer ter podido desenhar melhor a relação romântica do que a esboçada por si. Beijam-se e é "confidencial" a identificação dos protagonistas (J. Pedro; 9,4). Outro desenha o "roqueiro a tocar para a mulher", que o ouve a tocar guitarra. O menino aponta ser o "roqueiro" mais "sensível": «Quem gostavas de ser? Porquê?»

No desenho *da casa*, foi por vezes anexa a igreja ou a escola, à esquerda, o que pode indicar que, partindo do lar familiar, a socialização seja feita pelas duas outras instituições. Mas é reduzido o cenário ou pano de fundo. Ao nível da localização da casa no espaço, esta é desenhada, por vezes, à esquerda e não como é normal, ao centro. É um indicador de intensa relação familiar. Ao nível do tamanho, a casa é geralmente de tamanho médio, nem excessivamente grande, nem excessivamente pequena, condição para o conceito de si ser comum e a comunicação também.

O desenho grande pode indiciar que a criança precise de muito espaço para se desenvolver, o que não é frequente, a viver em zona rural, predominante para o/as inquiridos/as.

Há muitas casas com antena de televisão, um estereótipo comum. Somente elas utilizam o pormenor de casas com cerejeiras, flores, pássaros e borboletas no ar, sinal de liberdade na aspiração. Em ambientes rurais, há oliveiras e cerejeiras, ou a árvore que todos os anos lhes dá os dióspiros (não chegam a dizer dióspireiro, alperceiro do Japão ou caqui). São casas de alegria. Salta-se à corda e vêm as amigas.

Raramente, a casa tem colunas, como no modelo americano. A maioria das crianças é pobre, o que não impediu um rapaz de desenhar uma casa com painel solar e piscina, mas explicou ser a casa de Cristiano Ronaldo. As câmaras de filmar estão colocadas em imediações. Trata-se de uma *projecção profunda*, no desejo de identificação ao jogador.

Casas podem ser habitadas no "sonho" de nelas casarem, delas terem um marido e filhos. Mas são fechadas as portas. As janelas nem sempre são abertas, grandes e rasgadas, podendo crer-se ser o ambiente familiar a colocar a distância menor ao meio social.

Casas ricas têm arrumos e local para ferramentas dos pais, a arrecadação. Mas em meio rural é comum o valor patrimonial na casa e garagem.

Casas são sempre vistas a partir de fora e não com as autoras, vistas por dentro.

No caso de ser colocado o fumo na chaminé atendeu-se ao bem-estar e harmonia.

Algumas das casas são incharacterísticas sendo os elementos colocados a porta, algumas com fechadura, duas janelas, telhado e chaminé, outras têm janelas abertas, caminhos, árvores, além do céu e do sol.

A maior parte das casas são as casas das próprias crianças.

As casas de aldeia estão separadas, entre montes, acentuando o isolamento familiar.

O povoado indicou pois a origem de residência da menina, urbana ou rural. No caso em que a sua terra seja uma aldeia, a profusão de elementos da natureza imperou, o que tornou os desenhos ricos em pormenores (ex: animais, instituições e espaços públicos, como restaurante ou serviços, como correios...). Eles também criaram visões amplas do lugar quando em detalhe expressivo. Todavia, os desenhos deles são mais rígidos, estereotipados e rítmicos, na produção gráfica global: *rationais*. Linhas direitas e ângulos e não são criadas pessoas.

Quando o desenho é feito por um rapaz (João, 10,6), ele pode criar na aldeia a sensação do seu poder, colocando um castelo onde prendeu a "loiraça" sendo vigiada por guardas, estando ele e destaque, e ela na torre, mas no par coloca dois amigos rapazes no campo de futebol.

As povoações podem em certos casos surgir em montanhas percorridas por muitas estradas e caminhos cruzados, percorridos por meninas, que vão a caminho da escola.

Por vezes as crianças também não sabem o que é um povoado aos 10 anos, sendo-lhes dito tratar-se de uma terra.

### **Discussão final**

Os desenhos de meninas são nitidamente diferentes dos desenhos de meninos.

Aos 9-10 anos, também se diferenciam sexualmente as figuras: elas têm o cabelo comprido.

A mãe continua a ser a figura-chave. Certas famílias continuam a ser monolíticas, quando um elemento (mãe) pese de forma que as formas educativas nem dão conta das inclinações (no par) na formação de identidade de meninas, como a natureza feminina dominante, menor sendo a masculina separadora, na comunicação e cultural. Não é um ou outro sexo que se ligam essas funções.

As projecções são, maioritariamente, *superficiais*, com excepção do par: as casas e as aldeias são as deles e as delas.

Judy Chicago (1979) foi quem afirmou ser "a nossa herança o nosso poder", o que nem estamos de acordo. Na dissonância feminista com o naturalizar o Homem, a sua intenção conduziu a configurar uma menor equidade na "herança" cultural que vamos deixar?

Desenhos e textos disseram de mais e de menos, ao mesmo tempo, de culturas (ainda) patriarcais que naturalizaram constrangimentos de cidadania. No futuro, pretendemos agir mais junto de família e escola, com adultos intervenientes.

Constataram-se preconceitos e estereótipos comuns de género e — digamos — desocultámos outros estereótipos socioeconómicos e culturais; constatámos situações nem sempre esperadas, descrevendo-se o desenvolvimento e explicando-as, em termos de espaço público e privado, associado a género. Com Teoria e Método de Análise Crítica do Discurso, o que raparigas e rapazes nos mostraram distinto nos retratos e padrões familiares.

Defende-se que serão diferentes crenças e competências (teoria dos papéis sociais) a determinarem a aprendizagem de distintos papéis sociais.

Anotou-se a dificuldade em responder ao novo, nunca questionado. Apresentar-se-ão roteiros ("*schemes*") que são (bons) guiões para histórias — "*scripts*" (as estruturas de conhecimento), descrevendo contingências rotineiras analisadas, mas que antecipam um futuro um tanto *feito*. A influência da cultura em aspectos do desenvolvimento é a finalidade do estudo explorado, que evidencia limites de autonomia, visado registo e desenho. Entende-se que o desenvolvimento seja a ampliação de possibilidades, para além de bem-estar subjectivo, proporcionado pela satisfação de necessidades e potencialidades dos mais novos. Inclui o desenvolvimento com mudanças duradouras na aprendizagem, resultantes da combinação da maturação biológica com a experiência (Eggen & Kauchak, 1992, 5ª Ed. Revista 2001, p. 30).

### **Referências**

- Bédard, N (2003). *Como interpretar os desenhos das crianças*. São Paulo: Editora Isis.
- Branco, E. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chicago, J. (1979). *The dinner party: A symbol of our heritage*. New York: Anchor Press.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1992). *Educational psychology: Windows on classrooms*. 5th Ed. Revised, 2001. N.Y.: Prentice-Hall.
- Espinalt, C. M. (1956). *Los tests*. Barcelona: Toray.
- Espinalt, C. M. (1962). *El carácter revelado por los signos*. Barcelona: Toray.
- Fine, C. G. (1996). Cognitive treatment model of DID. In L. K. Michelson & W. J. Ray (Eds.), *Handbook of dissociation: Theoretical, empirical, and clinical perspectives* (pp. 401-410). New York: Plenum Press.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. Chicago: World Books Company (edição francesa: *L'intelligence d'après le dessin*. Paris: P.U.F., 1957).
- Iniguez, L. (2007). *Análise de discurso. Manual para as ciencias sociais*, 2ª Ed. Barcelona: EDIUOC.
- LeDoux, J. (2003a). *The self*. New York: Academy of Science.
- LeDoux, J. (2003b). *Synaptic self How our brains become who we are*. New York: Penguin.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz. 1980.
- Machover, K. (1935). Human figure drawings of children. *Journal of Projective Techniques*, 17, 85-91.
- Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of the human figure*. Springfield: Charles C. Tomas.
- Machover, K. (1953). Human figure drawings of children. *Journal of Projective Techniques*, 17, 85-91.

- Mahler, M. S. (1983). The meaning of developmental research of earliest infancy as related to the study of separation-individuation. In J. Call, E. Galenson, & R. Tyson (Eds), *Frontiers of Infant Psychiatry* (pp. 3-6). New York: Basic Books.
- Mahler, M. & McDevitt, J.B. (1982). Thoughts on the emergence of the sense of self, with particular emphasis on the body self. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 30, 827-848.
- Matos, M. & Sampaio, D. (2009) (coords.). *Jovens com saúde: diálogo com uma geração*. Lisboa: Texto Editores.
- Moss, P. & Petrie, P. (2002). From children's Services to children's spaces: Public Policy, children and childhood. London: Routledge/Falmer.
- Miguéis, J. R. (1959). *Léah e outras histórias*, 2º ed. Lisboa: Estúdios Cor.
- Paín, S (2009). *Os fundamentos da arteterapia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.
- Rey, A. (1959). *Test de copie d'une figure complexe* (p. 32). Paris. Centre de Psychologie Appliquée.
- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre educação II: Ofalar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (1988). *A casa da praia: O psicanalista na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.