

Universidade de Lisboa



**A IDENTIDADE ATRAVÉS DO BRINQUEDO
TRADUZIDA EM CRIAÇÃO ARTÍSTICA**

Ana Filipa Vaz Teixeira

**Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado
**pela Professora Doutora Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa
e pela Professora Cooperante Susana Maria das Neves Fialho Soares**

2021

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Ana Filipa Vaz Teixeira, declaro por minha honra que sou a única autora da presente dissertação intitulada “*A INDENTIDADE ATRAVÉS DO BRINQUEDO TRADUZIDA EM CRIAÇÃO ARTÍSTICA*” para a obtenção do grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais pela Universidade de Lisboa.

Declaro ainda que o conteúdo apresentado foi elaborado especialmente para este fim, que é original e que está devidamente referenciado e citado todo e qualquer contributo de outros autores, conforme as normas da APA.

(Ana Filipa Vaz Teixeira)

Lisboa, dezembro de 2021

AGRADECIMENTOS

À querida professora orientada Doutora Ana Sousa pela sua orientação, disponibilidade, motivação e paciência, imprescindíveis para o rigor e consistência do projeto desenvolvido.

À professora orientadora Susana Dores pela sua receptividade e disponibilidade.

À turma 446 pela forma empenhada e desafiante que encarou este projeto, tornando-o concretizável.

À minha querida amiga Andreia Dias pela sua amizade, motivação, incentivo e apoio em todos os momentos desafiantes.

À minha família pelo seu apoio incondicional que tornam possível eu abraçar os desafios.

E, por fim, à minha filha Clara que nasceu a meio deste percurso e trouxe a energia, a luz, a coragem e o amor, bem como vontade de abraçar a vida e crescer enquanto pessoa.

A todos um profundo obrigada por me ajudarem a desenvolver como profissional e
ser humano.

E que assim seja, sempre, através da arte!

RESUMO

AUTORA: Ana Filipa Vaz Teixeira

O projeto *A identidade através do brinquedo traduzida em criação artística* desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada foi realizado na Escola Profissional Gustave Eiffel – polo Lumiar, com um grupo de 20 adolescentes do curso Técnico de Apoio à Infância, no âmbito da disciplina de expressão plástica. A falta de habitabilidade da palavra criatividade, familiaridade com o processo artístico e com a linguagem da obra de arte contemporânea eram lacunas no vocabulário e identidade do público-alvo. O presente projeto pretendeu consciencializar para a obra de arte contemporânea, criatividade plástica e da importância da arte na construção e expressão da própria identidade, indo ao encontro das lacunas encontradas na tentativa de conseguir colmatá-las. Trabalhar estas questões de forma a não desencadear medos, receios e bloqueios, foi uma preocupação e um cuidado inicial imprescindíveis para a fluidez do processo. A adolescência, fase de crescimento em que o grupo alvo se encontrava, foi igualmente tida em consideração, um período de transição da infância para a idade adulta, indissociável da palavra metamorfose, bem como da palavra identidade.

Neste contexto, surgiu a ideia de trabalhar a partir do objeto brinquedo, familiar e nutrido de memórias, vivências, sentimentos e emoções de outrora, contendo em si os ingredientes propícios para o ato criativo e, ponto de partida, para diferentes perspetivas com novas formas de pensar, olhar e interpretar.

A transformação que a identidade sofre desde a infância até à adolescência, foi simbolicamente a mesma que o objeto brinquedo padeceu ao ser recriado / interpretado através do ato criativo com uma linguagem artística contemporânea. Posteriormente integrado numa instalação grupal, a marca criativa individual versus criação coletiva, evidenciou a força do contexto grupal, fazendo sobressair cada criação individual.

Neste projeto, educação e arte abraçam a emergência de contribuir para o processo de construção interno dos indivíduos, sendo a arte um campo privilegiado de atuação, desenvolvendo uma nova perspetiva da arte e, principalmente, de si mesmo.

Palavras-Chave: Educação Artística, Processo Artístico, Instalação, Identidade, Criatividade, Brinquedo.

ABSTRACT

AUTHOR: Ana Filipa Vaz Teixeira

The art project “*Identity through toy translated into artistic creation*”, developed in the scope of supervised teaching practice, was carried out at the Escola Profissional Gustave Eiffel – Lumiar school, with a group of 20 students, from the Child Care Technician course, within the subject of plastic expression. The lack of habitability of the word creativity, familiarity with the artistic process and with the language of contemporary art were flaws in the vocabulary and identity of the target audience. This project aimed to raise awareness for contemporary art work, plastic creativity and the importance of art in the construction and expression of one's own identity, meeting the gaps found in the attempt to fill them. Working on these issues so as not to trigger fears and blockages was an essential initial care and concern for the fluidity of the process. Adolescence, the growth phase in which the target group was, and also taken into account, a period of transition from childhood to adulthood, inseparable from the word metamorphosis, as well as from the word identity.

In this context, the idea of working from the object-toy arose, familiar and nourished by memories, experiences, feelings and emotions of the past, contained in itself favourable elements for the creative act and, acting as a starting point, for other perspectives, demanding new forms of thinking, watching and interpreting.

The transformation that one's identity undergoes from childhood to adolescence was symbolically the same that affected the object-toy when recreated / interpreted through the creation act with a contemporary artistic language. Later integrated in a group installation, the individual creative brand versus collective creation, highlighted the strength of the group context, making each individual creation stand out.

In this project, education and art embrace the emergence of contributing to the internal construction process of the individuals, with art being a privileged field of action, developing a new perspective on art and, above all, on itself.

Keywords: Art Education, Artistic Process, Installation Art, Identity, Creativity, Toy

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE	iv
ANEXOS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1 - O Objeto Brinquedo	4
1.1.1 - O Jogo Simbólico e a Criatividade	6
1.1.1.2 - Perspetiva Terapêutica	9
1.1.1.3 - Perspetiva Pedagógica	12
1.2 – A construção da Identidade	16
1.2.1 – Na fase da adolescência	16
1.2.2 - O contributo da Educação Artística	21
1.2.3 – Através da Instalação	25
2. ENQUADRAMENTO À PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	36
2.1 Escola Profissional Gustave Eiffel	36
2.2 Polo / Escola Lumiar	44
3. PROJETO: <i>A IDENTIDADE ATRAVÉS DO BRINQUEDO TRADUZIDA EM CRIAÇÃO ARTÍSTICA</i>	49

3.1 Apresentação	49
3.2 Objetivos	51
3.3 Estratégias Pedagógicas	53
3.4 Público Alvo – Alunas	56
3.5 Fases do projeto	57
3.6 Concretização	59
3.6.1– Calendarização	59
3.6.2 - Memória Descritiva	60
3.6.3 – Avaliação	81
3.6.4- Inquéritos	85
3.7 – Análise e Reflexão	91
4 CONCLUSÃO	94
5. REFERÊNCIAS	97

ANEXOS

Anexo 1 – Planta do campus do lumiar com edifício principal do polo /escola profissional Gustave Eiffel (assinalado a amarelo) (Fonte: Site Campus Académico do Lumiar);

Anexo 2 - Logos dos cursos de ensino profissional – EPGE: polo lumiar;

Anexo 3 - Logos dos cursos educação e formação (jovens) – EPGE: polo lumiar;

Anexo 4 - Enunciado do guião do projeto a identidade através do brinquedo traduzida em criação artística;

Anexo 5 - Apresentação PPT sobre a instalação;

Anexo 6 - Inquérito sobre o objeto brinquedo;

Anexo 7 - Apresentação PPT sobre o projeto *Where Children Sleep* do fotógrafo James Mollison

Anexo 8 - Trabalhos das alunas

Anexo 9 - Exemplos de legendas da exposição

Anexo 10 - Documento de avaliação da turma - oficina – o processo criativo I

Anexo 11 - Documento de avaliação da turma - oficina – o processo criativo II

Anexo 12 – Formulário do inquérito de avaliação do projeto

Anexo 13 – Planificação do projeto

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1: Kurt Schwitters – <i>Merzbau</i> – 1933 (Fonte:Tate)	25
Fig. 2: Kurt Schwitters – <i>Merzbau</i> – 1933 (Fonte:Tate)	26
Fig. 3: Marcel Duchamp – <i>Sixteen Miles Of String</i> – 1942 (Fonte:Tate)	27
Fig. 4: Ilya Kabakov - <i>The Man Who Flew into Space from His Apartment</i> – 1988 (Fonte Moma)	28
Fig. 5: Ilya Kabakov - <i>The Man Who Flew into Space from His Apartment</i> – 1988 (Fonte Moma)	29
Fig. 6: Carsten Höller - <i>Lichtwand</i> – 2000 (Fonte: artnews)	30
Fig.7: James Turrell - <i>Wedgeworks</i> – 1998 (Fonte: James Turrell oficial)	31
Fig.8: James Turrell - <i>Ganzfelds</i> – 1998 (Fonte: James Turrell oficial)	32
Fig. 9: Olafur Eliasson - <i>360° room for all colours</i> – 2002 – (Fonte: Olafur Eliasson oficial)	33
Fig.10: Joseph Beuys and VG Bild-Kunst, - <i>7000 Oaks - documenta 7</i> – 1982 (Fonte:Tate)	34
Fig.11: Santiago Sierra’s - <i>Wall Enclosing a Space. Venice Biennial</i> - 2003 (Fonte: Artnet Magazine)	35
Fig. 12: Símbolo da Cooptécnica– Gustave Eiffel (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)	42
Fig. 13: Símbolo da Escola Profissional Gustave Eiffel (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)	42
Fig. 14: Organigrama da estrutura pedagógica Escola Profissional Gustave Eiffel - 2021 (Fonte: Projeto Educativo, Escola Profissional Gustave Eiffel)	43
Fig. 15: Entrada do Campus Académico do Lumiar - (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)	46

Fig. 16: Campus Académico do Lumiar - (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)	46
Fig. 17: Campus Académico do Lumiar - (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)	47
Fig. 18: Edifício principal do Polo / Escola Gustave Eiffel – Centro de recursos (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)	47
Fig. 19: Instalações do Polo / Escola Gustave Eiffel – Centro de recursos (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)	48
Fig. 20: Instalações do Polo / Escola Gustave Eiffel – Sala de aula (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)	48
Fig. 21: Arthur Efland - Modelos de educação artística (Fonte: Efland, 1995, p. 29)..	53
Fig. 22: Esquema das fases do projeto – 2017 (Fonte: Própria)	54
Fig. 23: Cronograma das sessões / aulas do projeto – 2017	57
Fig. 24: Exemplos de objetos / brinquedos das alunas - 2017 (Fonte: própria, 2017)..	62
Fig. 25: Exemplos de objetos / brinquedos das alunas - 2017 (Fonte: própria, 2017)..	62
Fig. 26: Exemplos de objetos / brinquedos das alunas - 2017 (Fonte: própria, 2017)..	62
Fig. 27: Exemplos de objetos / brinquedos das alunas - 2017 (Fonte: própria, 2017)..	62
Fig. 28: Exemplos de objetos / brinquedos das alunas - 2017 (Fonte: própria, 2017)..	62
Fig. 29: Exemplos de objetos / brinquedos das alunas - 2017 (Fonte: própria, 2017)..	62
Fig. 30: Exemplos de objetos / brinquedos das alunas - 2017 (Fonte: própria, 2017)..	62
Fig. 31: Exemplos de objetos / brinquedos das alunas - 2017 (Fonte: própria, 2017)..	62
Fig. 32: Apresentação sobre a obra <i>Where Children Sleep</i> – James Mollison - 2017 (Fonte: própria)	63
Fig. 33: Exemplos de trabalhos: Mapa visual (Estetigrama) - 2017 (Fonte: própria)..	64
Fig. 34: Exemplos de trabalhos: Mapa visual (Estetigrama) - 2017 (Fonte: própria)..	65

Fig. 35: Exemplos de trabalhos: Representação Figurativa - 2017 (Fonte: própria)...	67
Fig. 36: Exemplos de trabalhos: Representação Figurativa - 2017 (Fonte: própria) ...	67
Fig. 37: Exemplos de trabalhos: Representação Figurativa - 2017 (Fonte: própria) ...	67
Fig. 38: Exemplos de trabalhos: Representação Figurativa - 2017 (Fonte: própria) ...	67
Fig. 39: Exemplos de trabalhos: Representação Figurativa - 2017 (Fonte: própria) ...	67
Fig. 40: Exemplos de trabalhos: Representação Figurativa - 2017 (Fonte: própria) ...	67
Fig. 41: Exemplos de trabalhos: Representação Figurativa - 2017 (Fonte: própria) ...	67
Fig. 42: Exemplos de trabalhos: Representação Figurativa - 2017 (Fonte: própria) ...	67
Fig. 43: Exemplos de trabalhos - Seleção de partes do objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	68
Fig. 44: Exemplos de trabalhos - Seleção de partes do objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	68
Fig. 45: Fotografia com o objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	69
Fig. 46: Fotografia com o objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	69
Fig. 47: Fotografia com o objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	69
Fig. 48: Fotografia com o objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	69
Fig. 49: Fotografia com o objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	69
Fig. 50: Exemplos de trabalhos: Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D - 2017 (Fonte: própria)	71
Fig. 51: Sala de aula - Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução Prática - 2017 (Fonte: própria)	72
Fig. 52: Sala de aula - Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução Prática - 2017 (Fonte: própria)	73
Fig.53: Exemplos de trabalhos: Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução prática - 2017 (Fonte: própria)	74

Fig. 54: Exemplos de trabalhos: Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução prática - 2017 (Fonte: própria)	74
Fig. 55: Exemplos de trabalhos: Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução prática - 2017 (Fonte: própria)	74
Fig. 56: Exemplos de trabalhos: Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução prática - 2017 (Fonte: própria)	74
Fig. 57: Exemplos de trabalhos: Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução prática - 2017 (Fonte: própria)	74
Fig. 58: Exemplos de trabalhos: Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução prática - 2017 (Fonte: própria)	74
Fig. 59: Exemplos de trabalhos: Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução prática - 2017 (Fonte: própria)	74
Fig. 60: Exemplos de trabalhos: Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução prática - 2017 (Fonte: própria)	74
Fig. 61: Exemplos de trabalhos finais - Recriação do objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	75
Fig. 62: Exemplos de trabalhos finais - Recriação do objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	75
Fig. 63: Exemplos de trabalhos finais - Recriação do objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	75
Fig. 64: Exemplos de trabalhos finais - Recriação do objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	75
Fig. 65: Exemplos de trabalhos finais - Recriação do objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	75
Fig. 66: Exemplos de trabalhos finais - Recriação do objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	75

Fig. 67: Exemplos de trabalhos finais - Recriação do objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	75
Fig. 68: Exemplos de trabalhos finais - Recriação do objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)	75
Fig. 69: Avaliação e Autoavaliação - 2017 (Fonte: própria)	76
Fig. 70: Avaliação e Autoavaliação - 2017 (Fonte: própria)	76
Fig. 71: Exemplo de legenda da exposição - 2017 (Fonte: própria)	77
Fig. 72: Montagem da exposição - 2017 (Fonte: própria)	78
Fig. 73: Montagem da exposição - 2017 (Fonte: própria)	78
Fig. 74: Montagem da exposição - 2017 (Fonte: própria)	78
Fig. 75: Montagem da exposição - 2017 (Fonte: própria)	78
Fig. 76: Montagem da exposição - 2017 (Fonte: própria)	78
Fig. 77: Montagem da exposição - 2017 (Fonte: própria)	78
Fig. 78: Montagem da exposição - 2017 (Fonte: própria)	78
Fig. 79: Exposição – Montagem final - 2017 (Fonte: própria)	79
Fig. 80: Exposição - 2017 (Fonte: própria)	80
Fig. 81: Exposição - 2017 (Fonte: própria)	80

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas: <i>senti-me parte integrante do processo?</i>	85
Gráfico 2 – Respostas: <i>O projeto desenvolvido ajudou-me a perspetivar o potencial dos objetos quotidianos para a criação artística?</i>	86
Gráfico 3 – Respostas: <i>Que modalidades / formatos trabalhar neste projeto?</i>	86
Gráfico 4 – Respostas: <i>Este projeto ajudou a desenvolver a minha criatividade?...</i>	87
Gráfico 5 - Respostas: <i>Esta experiência ajudou-me a compreender melhor a arte contemporânea?</i>	87
Gráfico 6 - Respostas: <i>Ter vivenciado o processo de criação artística ajudou-me a adquirir competências / ferramentas para futuramente aplicar no meio profissional como Técnica de Apoio à Infância?</i>	89

INTRODUÇÃO

No entanto, criando a arte, encontrou para si um modo real de aumentar o seu poder e de enriquecer a sua vida. (Ficher, 1983, p. 45)

O presente relatório refere-se à prática de ensino supervisionada realizada na Escola Profissional Gustave Eiffel no polo /escola do Lumiar, no âmbito da disciplina de Expressão Plástica, tendo como público-alvo as alunas do curso técnico de apoio à infância nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018.

O curso em questão não tem o seu foco principal nas artes, embora as integre e as aprendizagens são destacadas e direcionados para a futura prática profissional. O grupo selecionado para esta investigação apresentava défices na familiarização com a arte, em especial, com a obra de arte contemporânea. O processo criativo, a criatividade plástica e a relevância da arte na construção e expressão da própria identidade, bem como um meio de afirmação do indivíduo na sociedade, eram conceitos desconhecidos e não vivenciados de forma consciente. A falta de habitabilidade da palavra criatividade era algo visível no vocabulário e identidade do grupo. Deste modo, pretendeu-se com este projeto colmatar algumas das problemáticas existentes, de forma a não desencadear medos, receios e bloqueios, muitas vezes existentes em grupos que não estão familiarizados com o processo criativo. Desconstruir a ideia preconcebida de que “não é algo para mim” ou o “não consigo” era fundamental, não só para a fluidez da criatividade individual e grupal, mas também para o desenvolvimento e consolidação dos processos internos dos seres humanos ali presentes. Assim, encontrar algo securizante e contentor para despoletar o processo criativo era fundamental, bem como algo que se relacionasse com a área do curso. Foi assim que surgiu a ideia do objeto brinquedo. A familiaridade do objeto brinquedo, era nutrida de memórias, sentimentos e de uma identidade de outrora que propiciara ao aluno(a) um conforto e segurança para o desafio da reinterpretação e transformação criativa. A fase atual do público-alvo, adolescência, tem igualmente como ponto de “partida” a forma como a infância foi vivenciada, constituindo os alicerces e a estrutura, de extrema importância, para contribuir de forma saudável para processo de “luto” da infância e o florescer da fase adulta. Foi objetivo deste projeto operar no

objeto brinquedo uma (re)interpretação criativa, igualmente simbólica da transformação que a identidade padece até à adolescência. A identidade foi exaltada através da expressão criativa versus criação coletiva, onde foi evidente a força que o contexto grupal gerou, fazendo sobressair cada criação individual.

As metodologias de investigação do projeto *A identidade através do brinquedo traduzida em criação artística* incidiram no estudo de caso, através da investigação - ação que prevê um trabalho de campo, caracterizando o investigador como participante. As mesmas incluíam uma abordagem qualitativa e quantitativa. A qualitativa recaiu na observação de todo o processo, na capacidade interpretativa, recolha de dados e análise de conteúdo. A quantitativa incidiu sobre dados concretos recolhidos através de inquéritos realizados ao público-alvo e análise à posteriori. Além dos inquéritos, a recolha de dados foi obtida através da análise dos trabalhos plásticos desenvolvidos pelos alunos e registo de imagens de todo o processo.

No trabalho de campo, a metodologia utilizada foi de trabalho de projeto. O trabalho de projeto incide na resolução de um problema, colocando o aluno no centro das aprendizagens.

O denominado Método de projetos ou Trabalho de projecto é um método de educação sistemática, por muitos investigadores educacionais considerado o mais completo de todos. (...). Assente na autonomia, responsabilidade e cooperação entre todos os implicados no mesmo. Tem um carácter prolongado no tempo e faseado porquanto envolve várias fases. (Vieira, 2005, p.33)

O mesmo foi organizado por cinco fases: a fase 1 incidiu sobre o inquérito e abordagem à infância através do objeto brinquedo - Partilha do objeto/ brinquedo e exaltação de memórias, bem como na definição de instalação e visualização da obra *Where Children Sleep*, de James Mollison (2004) e criação de mapa visual inspirados nos Estetigrama de Body White e Suzanne Tompkins (2010); a fase 2 na representação figurativa do objeto brinquedo; a fase 3 na fotografia do aluno com o seu objeto brinquedo e recriação da forma numa linguagem artística contemporânea; a fase 4 na instalação com os projetos finais e por fim a fase 5 na avaliação (inquéritos).

No que concerne à estrutura do presente relatório, o **capítulo 1** aborda a parte teórica de suporte ao projeto, incidindo sobre a importância do objeto brinquedo, do jogo

simbólico e da criatividade, tal como a sua perspectiva terapêutica e pedagógica. A destacar a importância que este tem no desenvolvimento da identidade, recorrendo aos autores Winnicott (1975), Vygotski (cit. Sprinthal, N. & Sprinthal, R, 1993, 2010), Carl Rogers (1983), Howard Garden (1997) e Melanie Klein (cit. Segal, 1975 e Fleming 2004). Posteriormente, incide sobre a temática da adolescência para uma melhor compreensão do público-alvo, recorrendo aos autores Erikson (cit. Sprinthal, N. & Sprinthal, R, 1993, 1998, cit. Veríssimo, 2002 e cit. Urrutigaray, 2016), Vygotsky (1978, cit. Sprinthal, N. & Sprinthal, R, 1993, 2010), Piaget (cit. Sprinthal, N. & Sprinthal, R, 1993, 1998, 2013 e Urrutigaray, 2016) Freud (cit. Fleming, 1997), Griffa e Moreno (2011). Seguidamente, incide sobre o contributo da Educação Artística na Construção da Identidade apelando aos autores Mónica Oliveira (2014, 2016, 2017), Sarah Baia (2002, 2008, 2010). Por fim, aborda a Instalação como conceito e manifestação artística em ligação com a identidade pessoal versus identidade no grupo recorrendo à autora Claire Bishop (2005).

O **capítulo 2** incide no contexto da prática de ensino supervisionada, apresenta o espaço escola, onde caracteriza a Escola Profissional Gustave Eiffel e o polo /escola do Lumiar.

O **capítulo 3** centra-se no projeto em si, que teve como principais objetivos desenvolver a criatividade e a consciencialização da importância da educação artística na expressão da identidade, bem como a familiarização com o processo artístico; apresenta-se aqui as estratégias pedagógicas baseadas nos autores Arthur Efland (1995) com os seus modelos de educação artística e a Ana Mae Barbosa (2010) com a abordagem triangular; a caracterização do público-alvo e a descrição cronológica das aulas lecionadas, que se dividiram em várias cinco fases (1 - Inquérito e abordagem à infância através do objeto brinquedo e definição de instalação, 2 - Representação figurativa do objeto brinquedo, 3 – Fotografia do aluno com o seu objeto brinquedo e recriação da forma numa linguagem artística contemporânea, 4 – Exposição: instalação grupal com as criações finais, 5 – Avaliação através de inquéritos e discussão de resultados.

E por último, a conclusão do relatório reflete sobre os objetivos atingidos, desafios, dificuldades e pertinência do projeto.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O Objeto Brinquedo

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self). (Winnicott, 1975, p.80)

O objeto brinquedo adquire uma importância simbólica desde a primeira infância, sendo igualmente considerado como um elemento estruturante no desenvolvimento da criança. A relação íntima que a criança mantém com o objeto brinquedo permite que a mesma entre num mundo lúdico de fantasia e imaginação. Muitas vezes, este mesmo objeto ganha “vida” e aproxima-se de uma espécie de companheiro para a própria criança. A relação que estabelecida com o brinquedo assemelha-se, muitas vezes, a uma dinâmica real, afeiçoando-se, zangando-se, magoando e cuidando do mesmo. É através do brinquedo e da sua brincadeira que a criança se desafia a si própria e desenvolve capacidades comunicacionais, relacionais, sociais e cognitivas. O objeto brinquedo permite à criança simbolizar, imaginar, manter uma relação afetiva e possibilita a gestão do seu mundo interno com a realidade envolvente.

O psicanalista Donald Winnicott (1975) refere que os primeiros objetos aos quais o bebé se afeiçoa (peluche, fralda, chucha, entre outros), são designados de objetos transicionais ou fenómenos transicionais que designam um espaço intermédio entre a realidade externa e interna do bebé. Esta área intermediária é responsável pela a crescente capacidade do bebé em compreender e aceitar a realidade envolvente. O processo inicia-se com a perda da noção global e de fusão do bebé com a sua mãe, desenvolvendo a primeira consciência da sua individualidade / unidade (Eu e Não Eu). A gestão emocional desta separação é realizada pelo objeto transicional que ocupa a designada área de ilusão que estabelece uma ponte entre a fantasia / realidade e correspondente à matriz da experiência cultural e criativa. A área de ilusão integrada no espaço intermédio, é desconstruída progressivamente pela cuidadora, “a mãe suficientemente boa”, ao frustrar a onipotência do bebé com uma presença que surge quando é necessária ou solicitada. O autor menciona que “a área intermediária a que me refiro é a área que é concebida pelo bebé, entre a criatividade primária e a percepção

objetiva baseada no teste da realidade” (Winnicott, 1975). Este espaço intermédio é posteriormente designado por pelo espaço potencial, onde se originará a apetência para o brincar, onde a criança é livre para imaginar e ser. Segundo o autor, esta área de vivência entre as realidades interna e externa, permitiu compreender as origens da criatividade.

Os objetos transicionais e os fenómenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão que está na base do início da experiência. Esse primeiro estágio do desenvolvimento é tornado possível pela capacidade especial, por parte da mãe, de efectuar adaptações às necessidades do bebé, permitindo-lhe assim que a ilusão de que aquilo que ele cria existe realmente.

Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constituiu a parte maior da experiência do bebé e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador. (Winnicott, 1975, p.30).

Winnicott (1975) refere que é no espaço potencial que se inicia o processo de simbolização, a mediação da linguagem e a experiência cultural. O amor e confiança recebidos na fase precoce de crescimento, proveniente de um ambiente facilitador, bem como as experiências criativas proporcionadas pelo espaço potencial, permitirá ao futuro adulto, a independência, a auto valorização e a base das suas atividades criativas e artísticas.

O autor Piaget (2013, cit. Fleming, 2004 e Urrutigaray, 2016) refere que o brinquedo possui um valor simbólico correspondendo muitas vezes à manifestação do pensamento pré-operatório ou simbólico, ajudando à assimilação do real do Eu, transformando e adaptando esse real para satisfazer os seus desejos e necessidades no jogo simbólico.

A psicanalista Melanie Klein (cit. Segal, 1975) concebeu o método da psicanálise para crianças através da técnica do brinquedo (objetos representativos de personagens, animais, veículos, etc), brincando, jogando e dramatizando. Também através dos seus desenhos, expressões verbais e sonhos, eram explorados sistematicamente as fantasias conscientes e inconscientes das crianças. Assim, o objetivo da psicanalista é explorar o inconsciente infantil, interpretar as fantasias, sentimentos, desejos, experiências vividas, angústias e inibições expressas através do brincar / jogo simbólico.

Deste modo, o brinquedo tem uma função estruturante, sendo considerado constitutivo do Eu e possuindo a função criativa de articular a fantasia e a realidade (Winnicott, 1975). O significado que lhe é atribuído pode transgredir o que o próprio fisicamente representa. A criança que não estabelece uma relação de confiança com o objeto brinquedo, ficará privada do jogo simbólico / brincar.

Contudo, o brinquedo é algo característico de uma sociedade, sendo enraizado nas tradições culturais, sofrendo igualmente as alterações da própria sociedade. Anteriormente, o brinquedo era feito manualmente e, muitas vezes, legado de gerações anteriores ou executado pela própria criança, na era industrial foi substituído por um produto comercial e um item comercializável, sendo uma fonte de lucro substancial. Atualmente, este mesmo objeto tende a ser substituído pela tecnologia. Assim, a cultura do objeto brinquedo e do jogo simbólico tende a afastar-se cada vez mais do tradicional, assumindo o comando os produtos tecnológicos com novas formas de comunicação e de interação social.

O Jogo Simbólico e a Criatividade

O jogo, ao longo dos tempos, foi adquirindo variações consoante a cultura e o tipo de sociedade, sendo uma das características de um povo. O estudo *The child and play, Theoretical approaches and teaching applications* realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1980, remete para a etimologia da “Lúdico” que advém do latim Latin *Zudus*, o que significava, ao mesmo tempo, diversão juvenil, jogo, piada e escola. A referida palavra poderá ser comparável com o desenvolvimento da palavra grega “*schola*”, que significava originalmente “lazer” antes de significar “tempo de lazer dedicado à aprendizagem” e depois “escola”. Deste modo, poder-se-á constatar que nas antigas sociedades a diferença entre trabalho e lazer / jogar não era tão distinta, ligando a aprendizagem como o jogo. Na idade média, a infância como tempo autónomo não era valorizada, nem lhe era atribuída a devida importância. No século XVIII, a criança passa a ser vista como uma página em branco, a necessitar de orientação e educação, despertando a criança para a responsabilidade de adulto. Com o advento da industrialização, a ênfase foi colocada no trabalho produtivo em detrimento de qualquer ocupação que

pudesse ser inútil e improdutiva, tal como era considerado o brincar. Só no século XIX é que a criança começa a ser valorizada e lhe é atribuído o tempo devido para o seu desenvolvimento. No século XX com a psicologia do desenvolvimento, as teorias psicanalíticas e de aprendizagem, houve a preocupação em olhar para criança e compreender as consequências dos atos e da educação, visando à evolução e ao desenvolvimento da criança desde os seus primeiros anos de vida.

Atualmente, o jogo já adquiriu dimensão e presença, contudo ainda não existe a consciência da sua importância fulcral no desenvolvimento do indivíduo, sendo ainda visto por muitos meios unicamente como uma forma de ocupar os tempos livres.

Segundo vários autores, o jogo simbólico é considerado como algo de máxima importância e significativo para o desenvolvimento integral e da identidade da criança. Possibilita à mesma aceder a novas experiências, diversificar modalidades, gerir sentimentos e emoções, fazer um ensaio da vida real, explorar o meio ambiente, testar os próprios limites e da realidade envolvente e conseqüentemente contribuir para a sua autonomia e criatividade da criança. É o meio privilegiado para a criança expressar e comunicar as suas aspirações, desejos, anseios e medos.

Segundo o autor Lev Vygotski (1991), o brinquedo tem como função principal atenuar a tensão entre o desejar algo e a necessidade da sua realização imediata. Na criança de idade pré-escolar, a tendência é satisfazer de imediato os seus desejos, uma vez que o intervalo entre um desejo e a satisfação é extremamente curto, surgindo assim espaço para a imaginação.

Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (...) Se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo (...) Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três anos de idade que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro. Entretanto, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis. (Vygotski, 1991, p.62)

Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Esta não é uma ideia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira. A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo. (Vygotski, 1991, pp. 62 e 63)

Assim, o conceito de brincar é descrito pelo autor como imaginação externa em ação, permitindo às crianças realizar os seus desejos imaginados que de outra forma seriam irrealizáveis. Após geridas as necessidades, dá-se na criança uma mudança de motivos e, conseqüentemente, uma mudança no desenvolvimento da mesma. Assim, o jogo simbólico é considerado pelo referido autor como o líder do desenvolvimento da criança.

Neste contexto, a criatividade manifesta-se através da imaginação e na vivência da experiência. O autor Carl Rogers (1985) refere que a motivação para a criatividade é a tendência que o homem tem para se realizar a si próprio, para tornar no que há em si de potencial (Rogers, 1985). Menciona igualmente três condições internas que promovem a criatividade no indivíduo, sendo a primeira a predisposição e receptividade para a experiência e para a novidade.

Numa pessoa aberta à experiência, cada estímulo é livremente transmitido pelo sistema nervoso, sem ser distorcido por qualquer processo de defesa. (...) Esta abertura implica uma perda de rigidez e uma permeabilidade maior nos conceitos, nas opiniões, nas percepções e nas hipóteses. (...) (Rogers, 1985, p.305)

A segunda condição que é referida é a existência de um centro interior de apreciação relacionado com a satisfação implícita no ato criativo.

É possível que a condição mais fundamental da criatividade que esta fonte ou lugar de juízos de valor é interior. O valor do seu produto é, para o indivíduo criador, estabelecido, não a partir do apreço ou da crítica dos outros, mas de si mesmo. Criei algo que *me* satisfaça? Isto exprime uma parte de mim – o meu sentimento ou a minha maneira de pensar, o meu desgosto ou o meu êxtase? (Rogers, 1985, p.305)

A terceira condição, segundo o autor, é a capacidade para lidar com elementos e conceitos.

Associada com a abertura e com a redução da rigidez (...) esta capacidade pode definir-se como a destreza em manejar espontaneamente ideias, cores, formas, relações - obrigando os elementos a justaposições impossíveis, formulando hipóteses inverosímeis, tornando problemático o dado, exprimindo o ridículo, traduzindo uma forma noutra, transformando improváveis equivalências. É a partir deste manejo espontâneo e desta exploração que brota uma centelha, a visão criadora, da vida, nova e significativa. (Rogers, 1985, p.306)

Embora na criança estas condições não estejam desenvolvidas como num adulto, é possível verificar as mesmas no ato de brincar na predisposição para a experiência, na reelaboração e articulação da informação recebida exteriormente que permitem o processo de aprendizagem, bem como a ativação da imaginação e a satisfação dos seus desejos e necessidades.

Perspetiva Terapêutica

A visão terapêutica do jogo simbólico / do brincar permite compreender de forma intrínseca a importância e impacto deste ato na criança, tal como uma perspetiva sobre as origens da criatividade. Nesta perspetiva, a criança tende a resolver os conflitos internos, reduzindo os seus medos e ansiedades da realidade externa. No brincar, a criança tem um controle ilusório do mundo através dos seus brinquedos e encenações, aumentando assim um ajuste social ao expressar e transgredir as regras do mundo real que de outra forma seriam inaceitáveis.

No estudo *Gunilla Lindqvist's theory of play and contemporary play theory* de Beth Ferholt (2007), o autor Vygotsky (1978) refere que o jogo simbólico se inicia com a repetição das ações quotidianas, acessíveis à criança através dos seus cuidadores e modelos de referência. Posteriormente, o jogo simbólico desenvolve-se consoante as necessidades da criança, separando a perceção e significado. Embora o prazer direcione o brincar / jogo simbólico, a criança terá também a necessidade de criar regras para se subordinar a estas, à semelhança do mundo real. Através do brincar, a criança tem a possibilidade de satisfazer desejos que não poderiam ser logo realizados, relacionando-os com um Eu fictício e com as regras do jogo simbólico. As

necessidades da criança fazem com que a mesma reelabore e recrie a realidade envolvente, em alternância com os elementos da sua imaginação. As conquistas alcançadas no jogo repercutir-se-ão, mais tarde, na sua moralidade e ações no mundo real (Vygotsky (1978). Neste contexto, o processo de criação manifesta-se no ato de brincar como uma reelaboração criativa das experiências da realidade envolvente. Vygotsky (1978), aborda quatro perspectivas associadas à imaginação: A primeira refere que toda a imaginação é baseada em elementos da realidade envolvente. Assim, quanto mais elaborada é a experiência e a vivência da criança, mais enriquecida é a sua imaginação. Neste sentido, a segunda, menciona que a imaginação possibilita a ampliação do indivíduo, uma vez que é possível imaginar aquilo que não se viveu, viu ou experienciou. A terceira realça que a imaginação é influenciada pelas emoções e vice-versa, atendendo às mesmas. A quarta está relacionada com o ser possível tornar a imaginação realidade. Num movimento de interligação entre as quatro perspectivas, a imaginação deriva de elementos da realidade e, após reformulados, reinterpretados e recriados, ganham uma nova forma. Por sua vez, esta nova criação retorna à realidade. Implicados no referido processo está o intelecto e a emoção, necessários para que o ato criativo ocorra (Vygotsky, 1978).

A psicanalista Melanie Klein (cit. Segal 1975) considera igualmente que o jogo simbólico livre semelhante ao método da livre associação utilizado na psicanálise. Assim, de forma espontânea a terapêutica conseguiria chegar ao inconsciente e traduzir em palavras as mensagens simbólicas da criança. Ao compreender as próprias mensagens, a criança consegue adaptar o seu mundo à realidade envolvente.

O psicanalista Erik Erickson (1998 e cit. Verísismo 2002) menciona várias fases do jogo. A primeira destina-se à criança a ganhar domínio sobre o próprio corpo e, posteriormente, sobre os objetos, tornando-a segura nas suas interações sociais. Através do brincar / jogo simbólico, a criança adquire e treina competências para ser bem-sucedida na interação com o mundo real, bem como para a sua autoestima. À semelhança de outros autores (Winnicott 1975, Klein, cit. Segal 1975) refere que o jogo simbólico permite a expressão de sentimentos e desejos mais íntimos, tal como a gestão dos mesmos.

O autor Winnicott (1975) refere que é apenas no brincar que a criança e o adulto usufruem da sua liberdade de criação (Winnicott, 1975). Na sua prática terapêutica o

jogo simbólico estava presente como forma de exaltar a criatividade do paciente, uma vez que defendia que através do ato criativo o indivíduo encontraria o sentido do seu Eu.

O autor Howard Gardner (1997) menciona igualmente a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Menciona que o mesmo é uma combinação livre de atos, discriminações e sentimentos, não tendo que ter obrigatoriamente um fio condutor ou produtivo (Gardner, 1997). Assim, o brincar permite que a criança se liberte das limitações do meio envolvente, ficando submetida às suas próprias regras. Neste contexto, as regras produzem um prazer afetivo e são aceitas e seguidas mais do que no contexto real.

Mas o brincar é mais do que um exercício aleatório da actividade de execução da criança. Essa actividade também é um componente crucial do desenvolvimento, pois, através do brincar a criança é capaz de tornar manejáveis e compreensíveis os aspetos esmagadores e desorientadores do mundo. Na verdade, o brincar é um parceiro insubstituível do desenvolvimento, seu principal motor. Em seu brincar, a criança pode experimentar comportamentos, acções e percepções sem medo de represálias ou fracasso, tornando-se assim mais bem preparada para quando seu comportamento “contar”. (Gardner, 1997, p.177)

É unânime referir que o jogo simbólico / o brincar é benéfico em diversos sentidos. Embora, o prazer seja regente desta ação, nem sempre o jogo é prazeroso, pois poderá exaltar medos, zangas, ansiedades, inseguranças ou desejos íntimos não compreensíveis ou aceitáveis. Assim, o jogo simbólico torna-se útil e benéfico, permitindo gerir e procurar resoluções para as problemáticas internas, conhecendo e compreendendo melhor as mesmas. As regras que o jogo simbólico possui, são igualmente imprescindíveis para a criança testar, transgredir e, posteriormente, aceitar as regras do mundo real, ajudando a desenvolver a moralidade e ética de ação. O controle ilusório que a mesma ganha sobre o seu mundo, permite a gestão do mundo real que, por vezes, apresenta-se assustador e inalcançável para a criança. Ao fazer esta gestão interna a confiança e a autoestima aumentam, bem como a imaginação que é despertada, permitem que a criatividade se desenvolva, refletindo-se, mais tarde, num adulto criativo.

Perspetiva Pedagógica

A importância que o jogo adquire no contexto pedagógico, existe desde a Antiguidade Clássica. O estudo *The child and play, Theoretical approaches and teaching applications* realizado pela UNESCO (1980), menciona o romano Quintilian () desejava que o aprender fosse como um jogo para a criança. Na Grécia a palavra jogo estava relacionada com a escola. Mais tarde, Rosseau (1762) na sua obra *Émile ou de l'éducation* menciona que o jogo é essencial para o desenvolvimento da criança ao nível racional, social e ético. Atualmente, ainda há a ideia de que o jogo simbólico é uma ocupação de tempos livres destinados aos intervalos, sendo colocada de parte ou utilizada no primeiro ciclo, muito pontualmente, em sala de aula. No estudo, é realçada a importância de que a função primordial do jogo é a autoaprendizagem e deverá ser considerada uma possibilidade para a educação e não uma atividade díspar ou aleatória dos objetivos pedagógicos.

Piaget, () referiu os estádios de desenvolvimento cognitivo da criança: sensório motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório-concreto (7 a 12 anos) e operatório-formal (a partir dos 12 anos). O estudo *As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski*, das autoras Jéssica Luiz, Ana Santos, Francielli da Rocha, Soraia de Andrade, Yara Reis (2014), referem os estádios do autor:

No sensório-motor, a criança baseia-se principalmente em percepções sensoriais e esquemas motores para a resolução de seus problemas. Neste estágio acredita-se que a criança não tem pensamentos uma vez que não dispõe da capacidade de representar eventos assim como referir-se ao passado e ao futuro. É importante saber que até então a criança age sobre o meio por ações reflexas, e que vai adquirindo noções de tempo, espaço e causalidade através do convívio tido com o ambiente. A etapa pré-operatória é caracterizada pelo aparecimento da linguagem oral e é a partir daí que a criança começa a formar esquemas simbólicos com os quais a mesma consegue substituir ações, pessoas, situações e objetos por símbolos (palavras). O pensamento nesta fase do desenvolvimento é conhecido como pensamento egocêntrico (pensamento não flexivo, que tem como ponto de referência a própria criança; uma de suas características é a atribuição de sentimentos e intenções a coisas e animais - animismo) e as ações são irreversíveis, ou seja, a criança não consegue perceber que é possível retornar mentalmente ao ponto de partida. É no estágio pré-operatório que o pensamento lógico e objetivo adquirem preponderância e as ações se tornam

reversíveis, portanto móveis e flexíveis. O pensamento passa a ser menos egocêntrico e a criança consegue construir um conhecimento mais compatível com o mundo que a rodeia (sem mistura do real com o fantástico). Por fim, na etapa operatório-formal o pensamento se torna livre das limitações da realidade concreta, o que faz com que a criança consiga trabalhar com a realidade possível além da realidade concreta. (Luiz J., Santos A., Rocha F., Andrade S., Reis Y., 2014)

O estudo realça a importância e contribuição do jogo simbólico para o desenvolvimento e construção do Eu. Até aos 5 anos, a criança assume o “faz de conta”, tendo como pessoas e modelos das referências que adquire do seu mundo exterior (mãe, pai, ...). A partir dos 5 anos, a preferência pelo grupo no jogo simbólico será notória. Aos 10 anos de idade começa a preferência pelos designados jogos de “sala de estar” (jogos de tabuleiros, cartas, ...), uma vez que a lógica e a formalização ganham gradualmente presença. A autoconfiança, permite a preferência por um brincar com maior rigor e regras complexas, em detrimento de conteúdo narrativo, exigindo que haja um esforço para se concentrar e refletir. Na pré-adolescência a imaginação toma conta do brincar e do jogo simbólico. No início da adolescência, a imaginação articula com o pensamento conceitos para formar a criatividade, vista como uma habilidade ao longo da vida, para transformar recursos culturais e a própria identidade, relacionando-se com a cultura e a aprendizagem.

O autor defende que a imitação e o pensamento simbólico do jogo, incrementa o desenvolvimento do funcionamento mental e intelectual da criança, bem como a consolidação de atividades já aprendidas e facilita a aprendizagem, expondo a criança a novas experiências. Menciona que a imaginação é uma atividade subconsciente, atividade não condicionada pela cognição da realidade, mas pela conquista do prazer.

Neste contexto, o jogo permite ao educador / professor conhecer a criança nos seus diversos níveis de desempenho, reconhecer o que aprendeu e pensar em estratégias de ensino. Os vários tipos de jogos simbólicos e materiais utilizados, permitem que a imaginação da criança esteja presente e, seja parte integrante do processo.

Igualmente com uma perspectiva pedagógica, o estudo “*O brincar na educação infantil: um olhar sobre os (as) professores (as) e sua prática pedagógica*” realizado através

da prática de estágio das autoras Verónica Pontes e Daniela Alencar (2011), refere a importância que o brincar / jogo simbólico deverá ter em contexto escolar. O brincar / jogo simbólico inserido nas práticas pedagógicas, permite à criança desenvolver o seu nível cognitivo, social, físico e motor.

Os RCNEI defendem o brincar como uma actividade necessária no quotidiano escolar, por possibilitar às crianças momentos de experiências e ampliação de novas descobertas. Através desse ato as crianças desenvolvem-se em diferentes aspetos como, por exemplo, em relação a autonomia, a cognição, a linguagem, a motricidade, entre outros, visto que nas brincadeiras as crianças têm a oportunidade de participarem, criarem, interagirem umas com as outras, e assim resolverem situações que venham a surgir durante as actividades favorecendo assim uma melhor compreensão e capacidade de resolução (Pontes, V. e Alencar, D., 2011, p.4)

Neste contexto, as instituições deverão possibilitar e assegurar a riqueza e a diversidade nas experiências, para que a criança possa exercer a sua capacidade de criativa em especial no ato de brincar, pois é uma prática significativa para o imaginário da criança, bem como para o instigar a sua realização. (Pontes e Alencar, 2011).

É emergente que o ato de brincar / jogo simbólico ganhe uma perspetiva holística e seja uma realidade no contexto escolar, benéfico ao nível emocional, afetivo e criativo, bem como ao nível cognitivo, psicológico e social. Ao nível pedagógico poderá ser uma ferramenta de máxima importância para o educador / professor se integrar o jogo simbólico na realidade de sala de aula.

Os jogos Role Playing Games (RPG) são igualmente uma forma de desenvolver o potencial criativo. O estudo feito por Maciej Karwowski e Marcin Soszynski (2008), intitulado de *How to develop creative imagination? Assumptions, aims and effectiveness of Role Play Training in Creativity*, demonstra que os jogos de RPG's desenvolvem capacidades criativas (imaginação, fluidez, flexibilidade e a originalidade do pensamento). O objetivo principal do estudo, centrou-se em desenvolver a criatividade através de jogos temáticos, onde foi possível trabalhar a imaginação, mudança de pressupostos sobre criatividade, capacidade de crítica construtiva, resolução de problemas e a estimulação de operações intelectuais. Neste sentido, verificou-se um aumento das ideias criativas, bem como a estimulação da

imaginação e motivação. Foi igualmente validada a importância desses jogos aplicados em contexto escolar.

A importância do objeto brinquedo e do jogo simbólico, permite compreender a ligação da criatividade à primeira infância. Através do objeto brinquedo é possível compreender as funções de contenção, suporte e gestão emocional, bem como o desenvolver a imaginação e criatividade no indivíduo.

A Construção da identidade

Na fase da Adolescência

Metamorfose é uma palavra indissociável e inevitável quando abordamos a Adolescência. Período de transição da infância para a idade adulta, possui alterações ao nível físico, psicológico, emocional e social. Caracteriza-se por descobertas, onde os limites são testados, o desejo exaltado, os sentimentos e emoções nutridos de experiências, desafios, conquistas, identificações, crenças, ideologias, mas também de angústias, dúvidas, oscilações de humor, vulnerabilidades, perdas, ilusões e desilusões. O corpo altera-se, descobre-se a sexualidade, as emoções são mais intensas, surge o pensamento abstrato e complexo, as figuras parentais reformulam-se dentro do indivíduo, a realidade surge modificada e a procura da consolidação do *self* apresenta-se como uma demanda labiríntica que parece não ter fim: Sou? Quero? Gosto? Valho? Pertencço? Acredito? Qual o meu lugar? Qual o meu propósito? São algumas questões inerentes a este processo que se desenrola entre cenários de rebeldia e independência versus dependência emocional e a necessidade do lugar seguro de outrora, na tentativa de alcançar uma autonomia, sem perder o “rumo”, que culminará na fase adulta. Exalta-se a validação por parte do exterior e, neste sentido, surge a tendência grupal, bem como a necessidade de calçar os sapatos do outro na esperança de descobrir os próprios. O isolamento parece ser, por vezes, imprescindível, oscilando entre a necessidade de compreensão, empatia e aceitação por parte de outrem. Dá-se uma nova tomada de consciência, onde uma crise de valores se instala e que se reflete no relacionamento pessoal e interpessoal do adolescente.

A fase da adolescência, segundo os dados da Organização Mundial de Saúde, dá-se nas idades compreendidas entre os 10 e os 19/21 anos, variando consoante o indivíduo, e caracteriza um período entre a infância e a idade adulta. A palavra de estandarte desta fase é identidade, onde todos os acontecimentos desta demanda promovem para a consolidação do *self*, bem como a formulação de valores.

A adolescência é, portanto, marcada pela passagem de uma identidade reconhecida para uma identidade assumida. Na infância, embora o sujeito já esteja consciente de seu "estar no mundo", sua posição é mais dada que apropriada. A tarefa do adolescente, pelo contrário, consiste em conquistar e atribuir-se um novo lugar, a partir do qual poderá desenvolver-se como pessoa. Esse novo lugar não deve ser simplesmente reconhecido pelos outros, concedido ou dado; deve ser um lugar descoberto e apropriado pelo próprio

indivíduo. Implica estar consciente de si mesmo como sujeito de sua atividade e fonte da qual flui o que lhe é próprio. O "si mesmo" é o centro das iniciativas, e não apenas um lugar atribuído ou de impacto dos estímulos sociais. (Griffa e Moreno, 2011, p.30)

As mudanças físicas, psicológicas, emocionais e relacionais que ocorrem durante este período, são pautadas pela puberdade e pela sintomatologia de independência familiar, quebra de regras e da autoridade, reivindicação social, necessidade de intelectualizar, fantasiar, separação progressiva dos pais, crises religiosas, identificação grupal, bem como a procura do sentido de vida, valorização e segurança pessoal.

Segundo a autora Manuela Fleming (2004), Freud caracteriza esta fase da adolescência como uma tarefa dolorosa da separação dos seus progenitores, mas essencial ao desenvolvimento do futuro adulto. Neste período é exaltada a libido e a problemática edipiana ressurgem, tendo como resolução o investimento num objeto externo à família, abandonando assim as ligações aos primeiros objetos de amor. Segundo Dias Cordeiro (cit. Fleming, 2004) dá-se o luto dos ímago parentais e o investimento no objeto externo são agora dois organizadores psíquicos do adolescente.

O autor Erickson refere a adolescência como um período de individuação e formulação da identidade, identificando-a na sua fase de desenvolvimento *identidade Versus difusão de identidade*, onde o adolescente se depara com a emergência da *fidelidade*, a capacidade de confiar no outro e em si mesmo, mas também de sentir que é merecedor da confiança de outrem (Veronese, 1998). Segundo o autor, para a formulação da identidade, é necessário a diferenciação e distinção dos pais, e conseqüentemente as atitudes de rejeição e revolta contra as figuras parentais, bem como uma separação física e psicológica dos mesmos. Neste sentido, há um período de crise, onde os contextos psicossociais procurados, vivenciados e experienciados são importantes para o ensaio de papéis, decisões e no desenvolver de capacidades que contribuem para a maturidade e autonomia do adolescente (Fleming, 2004, pág. 50 e 51).

Segundo Piaget (2013), a adolescência enquadra-se no estágio Operações Formais (a partir dos 11-12 anos), onde se dá um desenvolvimento cognitivo significativo: a capacidade de abstração, bem como um pensamento que inclui o outro, a hipótese e a possibilidade. Este modo permite articular, relacionar e manipular informação.

Desenvolvem-se os fatores de assimilação e a acomodação, processo de criação ou mudança de esquemas mentais em consequência da necessidade de assimilar os desafios ou informações do meio (Urrutigaray, 2016, p.78) que permitem um equilíbrio necessário para o desenvolvimento cognitivo que se encontra interligado com o emocional.

Esses processos acontecem porque a criança se encontra em constante desequilíbrio em relação a ela mesma e o objeto observado. Quando a assimilação acontece, é porque a criança busca adequar o alvo visto a algum conceito que já tenha em sua mente. Ao perceber que este novo estímulo não se adapta exatamente aos conceitos já existentes, a acomodação atua no sentido de adaptar os conceitos às informações analisadas. Ao efetuar esse fluxo, a criança alcança o equilíbrio. (Urrutigaray, 2016, p.78)

Assim, a autorreflexão e o diálogo interno com capacidade de pensar sobre si e o próximo fazem parte desta etapa e contribuem para o desenvolvimento da autonomia, o qual é designado de metacognição.

Uma outra mudança extremamente importante é a capacidade do adolescente para pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros. Esta nova capacidade é designada pelo termo metacognição. Esta forma de autorreflexão permite um amplo alargamento da imaginação. As ideias podem ser experimentadas a nível mental. (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 112)

Neste sentido, Piaget reforça igualmente o conceito da moralidade autónoma que se desenvolve em contexto relacional com os pares e na capacidade de considerar e lidar com várias perspetivas, alternativas e valores antagónicos. Deste modo, é possível uma autonomia das próprias ideias, princípios e valores (Fleming, 2004).

No que concerne ao espaço escola, este é um lugar de extrema importância, uma vez que o adolescente despende grande parte do seu tempo e onde os pares e os grupos permanecem em grande maioria. Além de espaço pedagógico, é igualmente um espaço de descoberta. Ao conhecermos o outro, é possível descobrirmos a nós próprios, aqui imperam experiências e vivências que possibilitam um crescimento intelectual e pessoal. Exalta-se a aprendizagem dos quatro pilares da educação que ao longo da vida do indivíduo serão os pilares do conhecimento (Delors, *et al.*, 1996): Aprender a conhecer / Aprender a fazer/ Aprender a viver juntos / Aprender a Ser, sendo os dois

últimos com grande impacto na fase da adolescência. O aprender a viver juntos promove a igualdade, o respeito, aceitação e a inclusão do outro com as suas particularidades, e diferenças (independentemente da cultura ou raça) para que assim seja possível criar uma relação de cooperação e interdependência saudável que projeta e constrói com um sentido comum.

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. (Delors, *et al.*, 1996, p. 98).

O aprender a ser foca-se numa educação com uma visão holística do indivíduo, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, promovendo a autonomia e a responsabilidade pessoais. Assim, a escola deverá promover a individualidade e exaltar as características que nos tornam únicos e particulares, sendo um lugar privilegiado que propicia múltiplos conhecimentos e experiências que irão contribuir de forma inevitável para a consolidação e estabilidade ou fragilidade da personalidade do futuro adulto (tal como todas as restantes vivências da vida do adolescente).

Paralelamente, a escola representa talvez «mais» do que se imagina, porque o adolescente espera dela não somente uma preparação para a vida profissional, uma aprendizagem pessoal, mas também uma possibilidade de desenvolvimento para o conjunto da sua vida e da sua personalidade (Braconnier e Marcell, 2000, p).

Estes princípios deverão estar implícitos e explícitos na educação formal e não formal, numa fase em que a consolidação da identidade é o foco, o adolescente deverá sentir-se incluído, capaz e valorizado pela sua individualidade, integrando em si a importância da relação e da descoberta com e através do outro. Neste contexto, a arte poderá e deverá ter um papel preponderante, e uma vez que o adolescente possui uma maior consciência de si, do outro e do mundo envolvente onde a ambiguidade e o abstrato têm lugar, terá igualmente uma maior compreensão da sua capacidade criadora e pensamento crítico. O apoio e incentivo à expressão criativa pessoal, bem como a novas ideias é uma das formas de comunicação que deve ser valorizada.

Apenas assim, o espaço escola poderá contribuir e propiciar seres e futuros cidadãos mais coesos, ativos, autónomos, criativos, resilientes, com espírito crítico e que integram em si o sentido de comunidade e de um bem comum.

O contributo da Educação Artística na construção da Identidade

É através da percepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida
(Winnicott, 1975, p.108)

No que concerne à arte, a importância que a mesma possui no desenvolvimento integral do ser humano é realçada por vários autores (Winnicott 1975, Ostrower 1977, Ficher 1983, Rogers, 1975, Garden, 1997. Read, 2007). A espontaneidade e a expressão livre são inerentes à criança manifestando-se desde cedo e, principalmente, através das várias vertentes artísticas. Deste modo, a arte potencia a imaginação, comunicação, relação, o pensamento livre e crítico, a expressão da subjetividade inerente à existência, a capacidade de reformulação da forma interna e externa e a emergência da expressão pessoal e da identidade.

A autora Fayga Ostrower considera a criatividade como um potencial próprio da condição de ser humano, refere que o ato de criar é fundamental e gratificante, é o sentimento concomitante de reestruturação, de enriquecimento da própria produtividade, de maior amplitude do ser (Ostrower, 1977).

“Compreendemos, na criação, que a ulterior finalidade de nosso fazer seja poder ampliar em nós a experiência de vitalidade. Criar não representa um relaxamento ou esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós em perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o 'sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida” (Ostrower, 1977, p. 28).

Neste contexto, o regulamento e implementação da educação artística em Portugal, o decreto de lei DL nº344/90 de 2 de novembro reconhece a importância da arte no processo de desenvolvimento pessoal e social do aluno (a),

O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano.

Na sequência da realidade existente no curso de Técnico de Apoio à Infância de que a arte e as técnicas artísticas são abordadas e aplicadas numa perspetiva instrumental, cabe à disciplina de expressão plástica proporcionar uma vivência artística que envolva a arte de uma forma holística na formação do aluno (a). Além do aluno (a), existe um ser humano em pleno desenvolvimento, em consolidação do seu processo interno e um futuro cidadão que se deseja ativo numa sociedade onde é emergente um pensamento crítico e criativo, conforme o relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

A preparação para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de carácter geral, uma vez que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo. Podemos distinguir, a este propósito, vários níveis de intervenção que, numa democracia moderna, se deveriam completar mutuamente. (Delors *et al*, 1996, p.61)

A arte é um campo privilegiado para o desenvolvimento e consolidação do aluno (a). Neste sentido, a arte contemporânea permite, desde os seus precursores, integrar no mundo artístico uma parte fundamental: o mundo interno do artista. Através da linguagem simbólica da arte é possível (re) construir uma outra perspetiva da realidade interna e externa, integrar e gerir ambiguidades emocionais e mentais, materializar mudanças, transformações e perceber que a realidade existente é passível de ser transformada em outras realidades, bem como dar corpo e matéria à imaginação que habita em cada um de nós, traduzida numa estética personalizada, de afirmação e principalmente com identidade. Tal como defende a autora Mónica de Oliveira, a arte contemporânea deverá ser algo integrante e essencial na formação do futuro professor:

Esta formação deve ir ao encontro de desenvolver, nomeadamente, habilidades e competências para a vida, proporcionando formas de pensar plurais, estimulando a percepção, a coordenação motora, a capacidade de tomar decisões de forma autónoma e crítica, estimulando a sensibilidade estética e o pensamento inovador. E todos estes requisitos estão presentes na arte contemporânea. Quando falamos nela, estamos nos referindo a um conjunto de manifestações artísticas, que se constitui numa linguagem visual que está acontecendo perante nossos olhos e não podemos negar. Ela comunica temas que informam a sociedade atual. Não apresenta fronteiras entre diferentes vertentes artísticas, desafiando a hegemonia das linguagens tradicionais como a pintura, escultura ou desenho. Mais do que afirmar e confirmar teses, ela

está muito mais preocupada em desafiar, em levantar hipóteses, em nos provocar e isso nos desassossega. (Oliveira, M. 2016, p.56)

Considerando a arte como campo privilegiado de atuação, o professor tem a missão de oferecer as ferramentas para que o aluno consiga superar e quebrar com estereótipos interiorizados, ultrapassando assim obstáculos mentais e desenvolvendo no indivíduo uma nova perspectiva de si e da arte.

A autora Mónica de Oliveira (2016) enumera os contributos da arte contemporânea na formação do futuro professor:

Desta forma, acreditamos que a arte contemporânea na formação inicial de professores:

- Orienta para a transformação, para a mudança, para a inovação e para a adaptação ao contexto atual;
- Desafia e inquieta a própria forma de ver, pensar e trabalhar a própria arte;
- Potencializa a educação humana do sujeito social autônomo e inventivo;
- Fomenta a aquisição de consciência crítica, criativa, participativa e questionadora;
- Assegura o domínio dos conteúdos e a compreensão dos princípios básicos que fundamentam o ensino numa visão globalizada da cultura;
- Permite ao estudante ser um agente ativo, criador do seu percurso e não um simples interlocutor passivo a quem se debita informação;
- Pressupõe uma intencionalidade pedagógica orientada no sentido da compreensão do conhecimento específico e da sua relação com outros conhecimentos;
- Implica um conhecimento artístico que não é a adoção de um modelo pedagógico uno e intocável, mas sim uma orientação formativa que permita aos estudantes construir o seu próprio corpo de conhecimentos.

(Mónica Oliveira, 2016, p.57)

Apesar do público-alvo deste projeto serem futuros Técnicos de Apoio à Infância e não de educadores ou professores (embora possam vir a formar-se na área, e alguns chegam mesmo a fazê-lo), são igualmente agentes ativos no processo de crescimento da criança, num contato direto com a mesma, onde a arte é parte integrante do seu quotidiano e, deste modo, não menos importante do que outro agente ativo e direto.

Neste sentido, o ato de criar aproxima o indivíduo da sua essência, natureza e origem, nutrindo o processo de construção da identidade. Permite uma comunicação interna

que ativa a reinterpretação da realidade envolvente e interna e a descoberta de novas perspectivas sobre as mesmas, desenvolvendo assim um pensamento flexível, crítico e criativo. É a alquimia que transforma a forma de perceber o mundo envolvente, o nosso mundo interno e conseqüentemente a atitude perante ambos. Como refere Sara Bahia “*a arte tem de ser educada do mesmo modo que a sociedade deve passar a olhar a arte como uma forma de fruição. Ao educarmos para a arte estamos a possibilitar novos horizontes mais criativos e artísticos* (Bahia, 2002, p.112) e, acrescentaria, novas formas de perspetivar o eu, o outro e a vida.

Através da Instalação

Na segunda metade do século XX, no pós-guerra, foi inevitável encontrar outras formas de perspetivar o mundo, a sociedade, a cultura, o ser humano e o sentido da vida. O progresso e a tecnologia emergiram, bem como a globalização, a sociedade de massas e, neste contexto, também a arte questionou e perspetivou a sua forma de ser e de se manifestar, absorvendo e acompanhado as mudanças e inovações que o mundo incontrolavelmente proponha. Neste sentido, o conceito de obra de arte e de artista foi desmaterializado e perspetivado sobre outras formas de manifestação artísticas. A pós-modernidade integrou em si as transmutações no campo artístico com a fugaz necessidade de experimentar o novo, o insólito e o “impossível”, refletindo igualmente sobre as mudanças no contexto social, político e cultural. O apelo ao corpo surge como palco do processo artístico e introduz uma outra dimensão à arte, dando origem à *body art*, ao *happening* e *performance*. A tecnologia trouxe a videoarte e uma multiplicidade de recursos que se misturam com uma diversidade de técnicas e meios disponíveis no campo artístico. É igualmente neste contexto, que a instalação nasce integrando em si o ecletismo, a experimentação e a multiplicidade de possibilidades que radicalmente quebraram com os valores institucionalizados na arte (Cauquelin, 2005).

Nos anos 60 a palavra instalação começa a ser utilizada para descrever a forma criativa e invasiva como algumas exposições e objetos de arte eram organizados num determinado espaço, mas ganha maior expressão na criação e ampliação de ambientes artísticos que vivem da relação e interação com o espectador. A sua recente existência torna a sua definição numa tarefa vasta, devido à sua variedade de modalidades e quebra dos critérios artísticos tradicionais, sendo muitas vezes uma arte efémera. Contudo, esta manifestação artística de cariz experimental e imersivo, nasce de uma ideia ou conceito, integra vários meios expressivos e questiona radicalmente o campo artístico tradicional. Diferencia-se por se manifestar e apropriar-se de um espaço (interior ou exterior), transformando-o criativamente, através de diversos materiais incomuns, de forma a causar grande impacto no observador. Vive essencialmente da relação entre espaço, objeto(s) e da imprescindível presença do espectador. Assim, instalação de arte é uma expressão artística singular e individual que pretende conceber um espaço criativo no qual o espectador é parte integrante e ativa, vivenciando-o apenas através do deleite visual ou da exaltação dos restantes sentidos, envolvendo-o através

do toque, som e cheiro e, em especial, da sua corporalidade que oferece com a interatividade da sua presença física (Bishop,2005, p.6).

Some installations plunge you into a fictional world -like a film or theatre set - while others offer little visual stimuli, a bare minimum of perceptual cues to be sensed. Some installations are geared towards heightening your awareness of particular senses (touch or smell) while others seem to steal your sense of self-presence, refracting your image into an infinity of mirror reflections or plunging you into darkness. Others discourage you from contemplation and insist that you act- write something down, have a drink, or talk to other people. These different types of viewing experience indicate that a different approach to the history of installation art is necessary: one that focuses not on theme or materials, but on the viewer's experience. This book is therefore structured around a presentation of four - though there are potentially many more - ways of approaching the history of installation art. (Bishop,2005, p.8).

Uma das obras precursoras e de inspiração da instalação é *Merzbau* (Casa Merz) de 1933, onde o artista Kurt Schwitters transformou o espaço do seu apartamento situado na cidade alemã de Hannover.



Fig. 1 e 2: Kurt Schwitters – *Merzbau* – 1933 (Fonte:Tate)

Marcel Duchamp foi outro nome precursor com a sua irreverente obra artística, na qual podemos realçar as instalações, *1200 Bags of Coal* realizada no âmbito da exposição Internacional do Surrealismo, na Galerie Beaux-arts, em Paris em 1938, onde o artista ocupa o teto da sala com 1.200 sacos de carvão. A outra obra é a instalação *Sixteen Miles Of String* realizada no âmbito da Exposição Surrealista Internacional, na Galerie Maeght, Paris em 1942, que consistia numa teia labiríntica realizada com fios que dominou toda a galeria, invadindo o espaço e desafiando o espetador e impedindo-o de se aproximar das obras de pintura expostas.

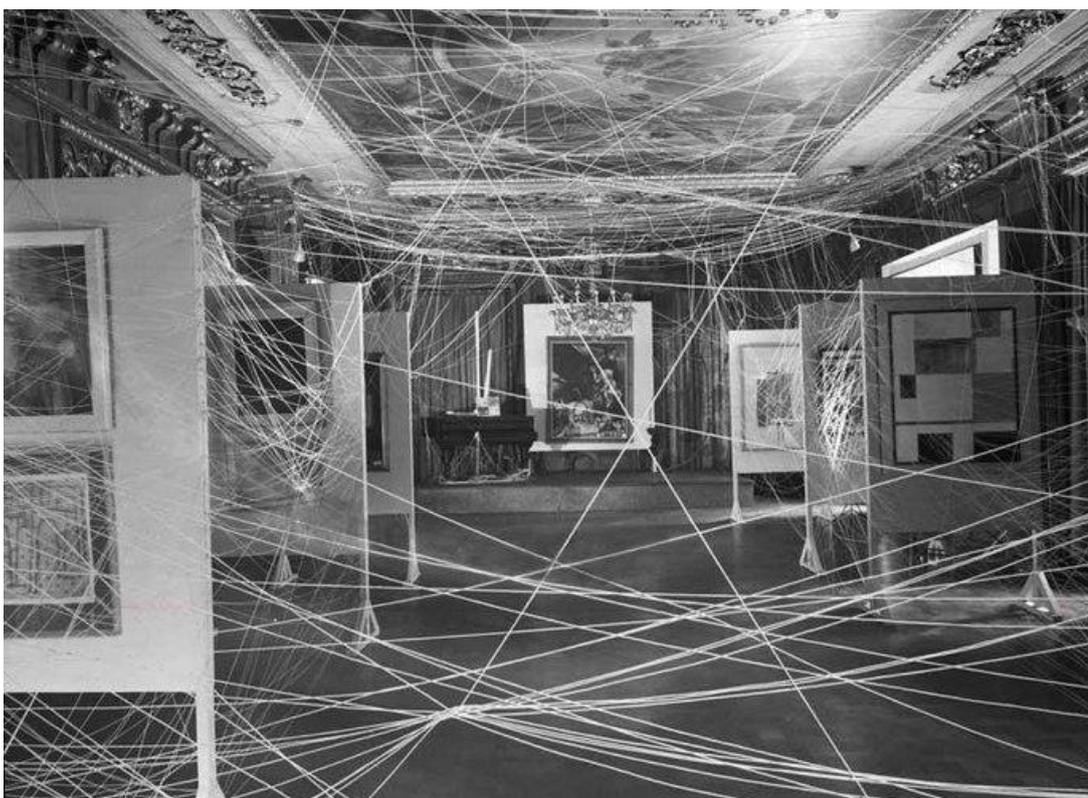


Fig 3: Marcel Duchamp – *Sixteen Miles Of String* – 1942 (Fonte:Tate)

A autora Claire Bishop no livro *Installation Art* (2005) apresenta a instalação de arte segundo quatro perspetivas. A perspetiva psicanalítica centra-se na influência de Freud e na sua descoberta do inconsciente. Esta descoberta deu origem ao Surrealismo, conferindo uma importância aos sonhos e à exaltação da criatividade a partir do inconsciente que permitiram à instalação, criar “lugares” imaginários, semelhantes ou com características dos sonhos e, neste sentido, proporcionar ao espectador (tal como o sonho) associações, analogias, relações e exaltações de memórias com ligações culturais, sociais e na experiência pessoal de cada indivíduo (Bishop, 2005, p.10).

Além dos espaços sonhados e surreais das instalações de Marcel Duchamp na Exposição Internacional Surrealista (1938), a referida autora menciona a instalação do artista Ilya Kabakov *The Man Who Flower into Space From* de 1984 parte original de uma instalação com 17 quartos, cada um habitado com uma personalidade diferente. Nesta instalação, existe um herói fictício que é um sonhador solitário que desenvolve um projeto impossível: voar sozinho no espaço cósmico, um sonho com uma apropriação individual de um projeto soviético coletivo, bem como à propaganda oficial soviética associada ao mesmo.



Fig 4 e 5: Ilya Kabakov - *The Man Who Flew into Space from His Apartment* – 1988 (Fonte Moma)

Assim, nos anos 80 a instalação passa a invadir espaços arquitetônicos oficiais ou edifícios abandonados de zonas industriais, de forma a causar impacto e cenários artísticos memoráveis. Outra perspectiva sobre esta manifestação artística, tem como foco a percepção do sujeito relativa à instalação, envolvendo-o fisicamente, mentalmente e de forma sensorial. Destacou-se a importância da relação estabelecida entre indivíduo e objeto (tendo este último a finalidade de ser observado) e a experiência desta interação no espectador. A valorização do minimalismo na instalação, trouxe a exaltação das características do objeto, bem como do espaço em que se encontra, intensificando a relação com o observador. Neste sentido, a autora menciona a obra *Lichtwand* de Carsten Höller de 2000, uma parede de luzes que interferem com a visão e com uma atividade cerebral que poderá criar alucinações no observador.

Carsten Holler's *Lichtwand* (Light Wall) 2000 comprises an intensely bright barrage of flashing lights whose harsh impact on the retina is almost intolerable for more than a few minutes. Several thousand lightbulbs flash incessantly at 7.8 hz - a frequency that is synchronous to that of brain activity and thereby capable of inducing visual hallucinations in the viewer. Entering this environment is unbearable for some people. The bulbs generate an oppressive heat, while the relentless lighting assaults not only the eye but also the ear, generating a sound pulse to equal the visual overstimulus that bears down upon us. It is a work designed to dislocate and disorient, but which also requires the presence of the viewer in order to generate its effect: Holler (b.r 96 r) describes *Lichtwand* and related pieces as 'machines or devices intended to synchronise with the visitors in order to produce something together with them. They are not objects that can be given a "meaning" of their own'. The work is therefore incomplete without our direct participation. (Bishop, 2005, p.48).

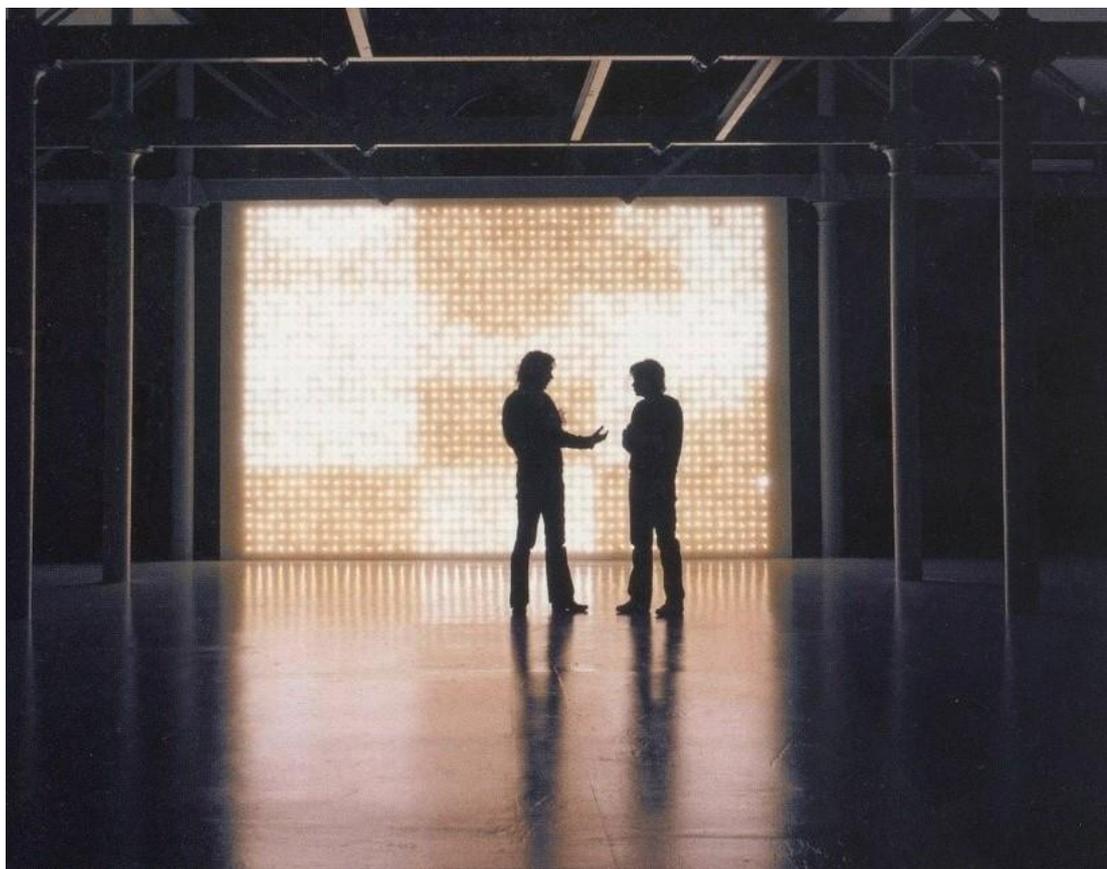


Fig 6: Carsten Höller - *Lichtwand* – 2000 (Fonte:

A terceira perspectiva da autora aborda instalação em que proporciona ao espectador uma experiência da diminuição da consciência do próprio corpo, experienciando a

imperatividade do espaço. Através da ausência ou intensidade da luz, os espaços externos e internos são redesenhados ou eliminados, permitindo ao espectador uma experiência imersiva e reflexiva sobre a percepção e fusão com o espaço. Através de obras onde a escuridão tem o papel preponderante ou a cor invade e desvanece-se os limites espaciais, o espectador poderá vivenciar o “vazio” da escuridão ou perde-se através da homogeneidade, materialidade e intensidade da luz e cor. Os fenômenos psicológicos são ativados através da perda de profundidade do espaço, da fusão de limites ou de espaços sensoriais em que o som impera, bem como a imagem refletida e refratada por espelhos invadindo o espaço e desvanecendo identidades. Como exemplo desta perspectiva, destaca-se a obra do artista James Turrell que cria espaços sensoriais onde a materialidade da luz e da cor são exaltadas. Destaca-se a obra *Wedgeworks* onde a ilusão de limites é criada através de luz projetada, bem como a perda da percepção de profundidade representada na obra *Ganzfelds*.

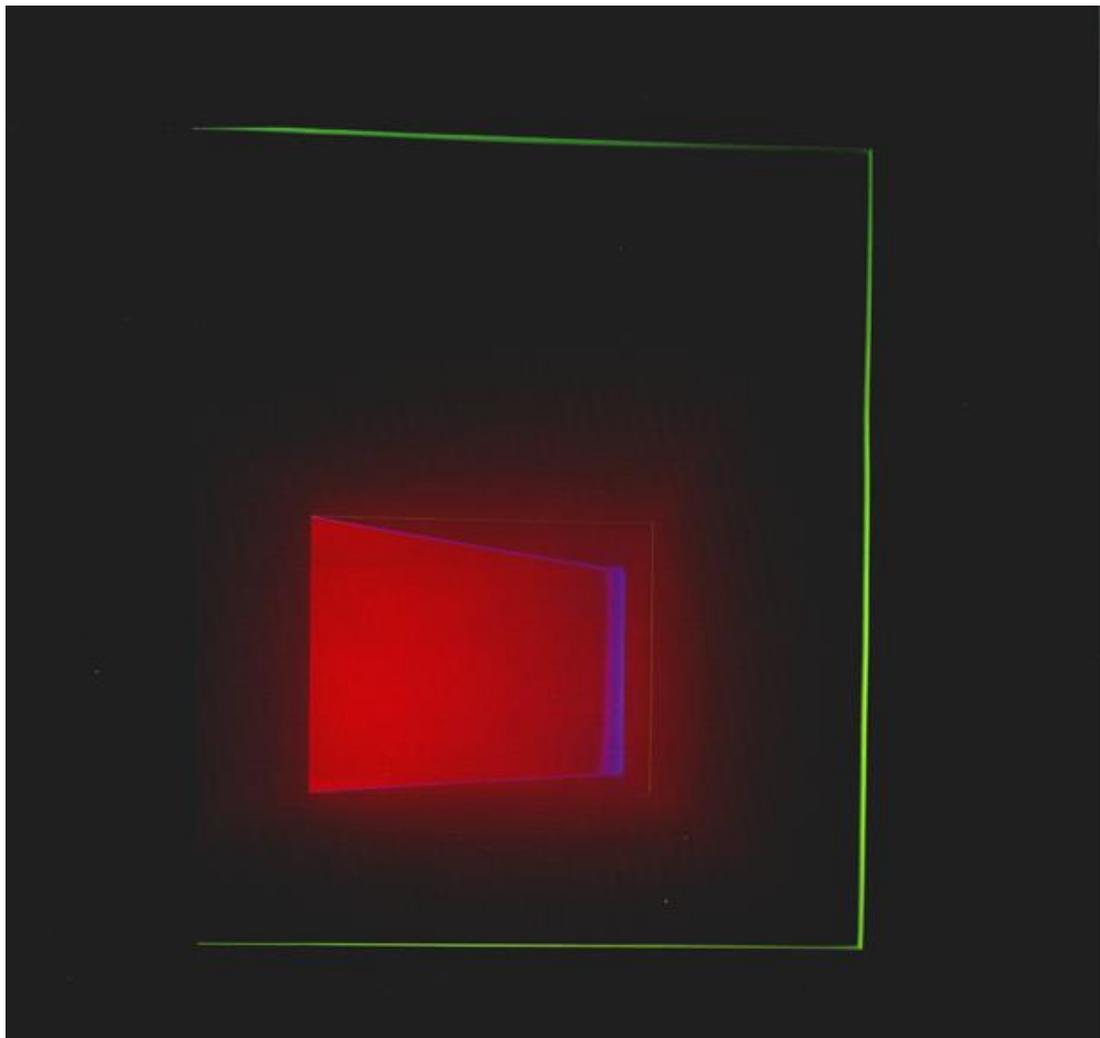


Fig 7: James Turrell - *Wedgeworks* – 1998 - (Fonte: James Turrell oficial)



Fig 8: James Turrell - *Ganzfelds* – 1998 - (Fonte: James Turrell oficial)

Neste contexto, Claire Bishop menciona igualmente o artista Olafur Eliasson que se interessou pelo fenómeno da percepção, caracterizando o seu trabalho “*Rather than presupposing a 'neutral' and therefore universal subject, Eliasson considers his work to be a 'self-portrait of the spectator'. His emphasis on the non-prescriptive individuality of our responses is seen in his titles, which often address the viewer directly (...)*” (Bishop, 2005, p. 76). Na sua obra *360° room for all colours*, os espaços circulares (360° graus) possuem uma matriz de luzes coloridas que atraem o espetador, possibilitando que este tenha uma experiência imersiva na cor e luz. A subjetividade da percepção é exaltada ao criar um efeito de desorientação espacial, onde a consciência entre fundo é desvanecida, apenas o chão é o único elemento sólido. O espaço é, portanto, vivenciado através do movimento corporal do que pela visão.



Fig 9 - Olafur Eliasson - *360° room for all colours*– 2002 – (Fonte: Olafur Eliasson oficial)

A quarta perspectiva da autora, centra-se em modelos políticos que são explorados através da inclusão do espectador na instalação de arte. Este tipo de trabalho concebe o espectador não como um indivíduo que experiencia a arte de forma isolada, mas sim como parte de um coletivo ou comunidade. Assim, a vontade de tornar o espectador parte ativa da obra (e não apenas como um mero observador) tem vindo ao longo do tempo a ser equiparada a um desejo de ação política. Neste contexto, destaca-se Joseph Beuys (1921 – 1986) um dos artistas mais influentes na arte contemporânea internacional na segunda metade do século XX. Além da sua obra artística caracterizada como interventiva e ativista, Beuys participou em debates públicos de diversos temas, incluindo tendências culturais, políticas, ambientais e sociais. Desenvolve a teoria da “social sculpture” para a qual reivindica um papel criativo e participativo do indivíduo na sociedade - a “escultura” em que todos são artistas e ajudam a moldar - preocupando-se com assuntos políticos e ambientais. Uma das suas obras foi *7000 Oaks* um projeto de reflorestamento com carvalhos que teve a duração de cinco anos e que iniciou em 1982 em Kassel (Alemanha) na Documenta 7. Cada árvore era emparelhada com uma pedra, um projeto que se estendeu posteriormente pelo mundo.



Fig.10: Joseph Beuys and VG Bild-Kunst, - 7000 Oaks - documenta 7 – 1982 (Fonte: Tate)

Entre outros artistas que utilizaram a instalação como forma de desafiar criativamente mentalidades, atitudes e comportamentos enraizados, regista-se a obra *Wall Enclosing a Space* de Santiago Serra para o Pavilhão Espanhol na Bienal de Veneza em 2003. Na referida obra o artista obstrói a entrada com uma parede de tijolos de betão e cobre

o nome do pavilhão, refletindo sobre os limites visíveis, / invisíveis e acessos restritos que colocam o espectador física e mentalmente em territórios diferentes.

Sierra's work for the Spanish pavilion at the 2003 Venice Biennale, *Wall Enclosing a Space*, involved sealing off the pavilion's interior with concrete blocks from floor to ceiling. On entering the pavilion, viewers were confronted by a hastily constructed yet impregnable wall that rendered the galleries inaccessible. Visitors carrying a Spanish passport, however, were invited to enter via the back of the building, where two immigration officers inspected their documents. All non-Spanish nationals were denied entry to the gallery, whose interior contained nothing but grey paint peeling from the walls, left over from the previous year's exhibition. Once again, the type of Minimalism espoused by Sierra charges phenomenological perception with the political: his works seek to expose how identity (here, national identity) is, like public space, riven with social and legal exclusions. (Bishop, 2005, p. 120 e 123)



Fig.11: Santiago Sierra's - *Wall Enclosing a Space*. Venice Biennial - 2003 (Fonte: Artnet Magazine)

A instalação de arte não só rompe com o modo de representação tradicional da arte, mas também inclui o espectador parte ativa da obra, representando cenários oriundos do inconsciente, exaltando a sua presença física, os seus sentidos e a sua percepção ou

proporcionando a experiência de difusão com o espaço e obra. Também uma vertente social, política, comunitária e ambiental é despoletada pela instalação que permite que a criatividade tenha uma simbologia global, além da individual.

Remetendo para o presente projeto, o romper com comportamentos, atitudes e formas de perspetivar de outrora (característicos da adolescência) foram expressos simbolicamente através de cada processo criativo e da instalação de grupo final. As transformações ocorridas nos objetos brinquedo contém em si as projeções internas de cada adolescente, onde é possível relacionar com a perspetiva psicanalista da instalação que se centra na materialização da imagética interna do indivíduo (Bishop, 2005).

A perspetiva focada no espetador (Bishop, 2005) é realçada através da parte ativa do público na instalação, superando uma atitude de mera contemplação e passando a identificar-se, a projetar-se internamente e a ocupar verdadeiramente um lugar na criação através da sua presença.

ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola Profissional Gustave Eiffel

A Escola Profissional Gustave Eiffel (EPGE), nasceu nos anos 80 com o intuito de colmatar as insuficiências existentes na formação técnica profissional no sistema de ensino em Portugal. Insere-se na Cooptécnica Gustave Eiffel, Cooperativa de Formação Técnico Profissional, CRL criada ao abrigo do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro (alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março), com base no contrato-programa assinado em 4 de outubro de 1989 entre a Cooptécnica Gustave Eiffel, Cooperativa de Ensino e Formação Técnico Profissional CRL., o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social.

Atende ao recente enquadramento do Ensino Profissional decorrente do Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro e, sem fins lucrativos, é vocacionado para a formação de técnicos intermédios qualificados, jovens e adultos, originando técnicos profissionais dinâmicos, competentes e inovadores. O nome da escola faz referência à formação dos seus fundadores e homenageia o nome do emblemático da história da Engenharia, Gustave Eiffel (1832-1923).

“(…) foi escolhido o nome de “Gustave Eiffel”, mérita individualidade da História da Engenharia, responsável pela construção de grandes obras de arte, algumas delas em Portugal. O seu trabalho caracterizou-se por uma grande preocupação pelos aspetos humanos, bem como pela inovação, o recurso a novas técnicas e tecnologias, sendo de realçar o espírito de iniciativa e universalidade do seu trabalho, tendo construído e espalhado a sua obra em vários países e continentes. Por último, não é despiciendo o facto de se tratar de um engenheiro químico que se dedicou a outras áreas do conhecimento, resultado certamente de uma formação de base de espectro largo tal como a que pretendemos implementar na nossa Escola. Algumas das obras mais importantes de Gustave Eiffel estão representadas no símbolo da EPGE: a ponte D. Maria, no Porto, construída entre 1875 e 1877 e a Torre Eiffel, em Paris, construída entre 1887 e 1889” (Site da escola: Entidade Proprietária: Cooptécnica Gustave Eiffel, CR)

Atualmente funciona em seis polos / escolas polos: Queluz, Amadora (Venteira), Amadora (Venda Nova), Lisboa (Lumiar), Entroncamento e Arruda dos Vinhos e 2 extensões. Em 1989 foi iniciada a Escola de Queluz com a sua atividade num rés-do-chão do n.º 15 da Rua César de Oliveira em Queluz. Em 1991, na Amadora, no edifício

de uma Escola quase centenária, o Externato Alexandre Herculano, na Rua Luís de Camões, 4 e 6, e em 1998, uma segunda fase de obras no edifício permitiu dotar o mesmo do Polo/Escola de Amadora/Centro. Em 2001, a sede da EPGE mudou-se para a Rua Elias Garcia n.º 29, Amadora, onde permanece atualmente. O polo do Entroncamento que funcionava desde 1991, adquire novos espaços em 2006. Em 2007 e 2008 dá-se a criação de dois novos Polos/Escolas: O polo/escola do Lumiar, situado na Alameda das Linhas de Torres n.º 179, Lisboa, num Campus Académico (Campus Lumiar – Lisboa) e o Pplo/Escola de Arruda dos Vinhos, inicialmente, situado no Pavilhão Multiusos - Vale Quente, em Arruda dos Vinhos, hoje na Rua Engenheiro Francisco Borges, 2 - 1º Andar, Edifício Agrocampres.

A oferta formativa da instituição abrange os Cursos de Ensino Profissional, Cursos de Educação e Formação, Cursos de Aprendizagem, Cursos de Especialização Tecnológica, Formações Modulares Certificadas e Cursos Vocacionais do Ensino Básico e Secundário. Através do Centro de Qualificação de Ativos e do Centro de Transportes proporcionam-se diferentes formações para adultos no ativo.

Inicialmente, a oferta formativa da EPGE destinava-se às áreas de Ciências Informáticas, Construção Civil e Engenharia Civil e Gestão e Administração, mas na última década a EPGE alargou a sua oferta formativa às seguintes áreas de educação e formação:

- Construção Civil e Engenharia Civil;
- Ciências informáticas;
- Eletricidade e Energia;
- Audiovisuais e Produção dos Media;
- Construção e Reparação de Veículos a Motor;
- Gestão e Administração Trabalho Social;
- Orientação Segurança e Higiene no Trabalho;
- Marketing Publicidade Turismo e Lazer;
- Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica;

- Proteção de Pessoas e Bens;
- Tecnologias de Saúde;
- Eletrônica e Automação;
- Comércio Serviço de Apoio a Crianças e Jovens;
- Hotelaria e Restauração Indústrias Alimentares;
- Serviços de Transporte

A missão da escola é garantir um ensino de qualidade que prepare os futuros profissionais para a vida ativa e/ou acadêmica com acesso às novas tecnologias em diferentes áreas e níveis e, deste modo, a oferta formativa vai ao encontro das necessidades do mercado. Citando: *O nosso modelo de ensino/aprendizagem assim como os nossos Princípios fundamentais mantêm-se iguais aos do primeiro dia: educar e formar técnicos de corpo inteiro e profissionais dinâmicos, competentes e inovadores, criando para tal um ambiente acadêmico de rigor e inovação.* (Site da escola: Entidade Proprietária: Cooptécnica Gustave Eiffel, CR).

O projeto educativo pretende proporcionar uma formação que responda a exigências profissionais e cívicas, capacidade de adaptação, inovação e realização pessoal. Atende ao enquadramento do Ensino Profissional decorrente do Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro, revogado pelo Decreto-Lei 92/2014 de 20 de junho atualmente em vigor.

Possui os seguintes objetivos. Citando:

- Promover uma sólida formação de base que permita a valorização do indivíduo, apostando num processo educativo integral, nomeadamente nos domínios profissional, social, moral e afetivo;
- Desenvolver uma formação profissional, de reconhecida qualidade, que permita aos seus diplomados, uma vez colocados na vida ativa, uma progressão técnica e permanente adaptação à evolução tecnológica e às complexas mutações do mundo do trabalho;
- Estimular o gosto e a necessidade de aprender, reconhecendo e respeitando ritmos de aprendizagem diferenciados, auto responsabilizando o aluno pela gestão do seu próprio percurso;

- Fomentar o trabalho em equipa, rentabilizando experiências individuais, colocando-as ao serviço de todos, de forma a otimizar a qualidade da formação e a relação dos diversos agentes no processo de ensino/aprendizagem;
- Desenvolver a integração de saberes a partir de processos de ensino/aprendizagem que motivem o aluno para o trabalho de pesquisa;
- Reconhecer e incentivar novos conceitos de currículo, onde possam ser aplicadas a experiência e iniciativa dos membros da comunidade escolar;
- Assegurar o direito à diferença dos membros da comunidade escolar, independentemente da sua origem socioeconómica ou cultural, desenvolvendo atitudes de respeito, tolerância e solidariedade;
- Apostar em práticas pedagógicas democráticas, criando estruturas que permitam a participação de todos os membros da comunidade educativa nas atividades da escola;
- Criar condições de trabalho e apoiar iniciativas que promovam a formação pessoal e profissional do pessoal docente e não docente;
- Dinamizar intercâmbios e parcerias com empresas, organizações e associações do mundo do trabalho e outras instituições de ensino locais, regionais, nacionais e internacionais.

(Código Regulamentar Gustave Eiffel, 2009)

Os princípios orientadores da escola:

“(…)

a. A EPGE é uma Escola Privada, assumindo os alunos, enquanto pessoas, como a única razão da sua existência;

b. A EPGE é uma Escola para todos, tentando ser tanto mais inclusiva quanto as suas possibilidades lho permitam;

c. A EPGE promove a valorização do indivíduo apostando num processo educativo integral;

d. A EPGE pugna por manter uma oferta educativa diversificada com o intuito de responder às necessidades do tecido empresarial. Assim, promove cursos de educação profissional de qualidade implementando estratégias que acompanhem a evolução tecnológica e mantém fortes ligações com as empresas solicitando-lhes, constantemente, opiniões sobre a qualidade dos seus alunos e as necessidades do mercado de trabalho.

e. A EPGE busca formas de estimular, no Corpo Discente, o gosto e a necessidade de aprender, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, mas responsabilizando-os pela gestão da mesma. Assim, os seus objetivos são os seguintes:

- i. Desenvolver uma pedagogia centrada no aluno;*
- ii. Adequar a formação às necessidades específicas do aluno, permitindo a cada um realizar escolhas apropriadas ao desenvolvimento de um processo pessoal de formação;*
- iii. Melhorar a capacidade de resposta da formação face às necessidades do mundo do trabalho, incrementando a adaptação permanente dos cursos ao desenvolvimento tecnológico e produtivo das atividades económicas;*
- iv. Reconhecer e integrar os conhecimentos e competências adquiridas, anteriormente, pelos alunos;*
- v. Melhorar os mecanismos de orientação e as condições de auto-orientação do aluno dentro do processo de aprendizagem;*
- vi. Manter atualizado todos os recursos materiais que disponibiliza para o processo de ensino/aprendizagem.*
- f. A EPGE pretende ser um lugar onde todos os intervenientes, no processo de ensino/aprendizagem, evoluam na sua diversidade e ao seu ritmo;*
- g. A EPGE norteia a sua atividade pela busca constante de metodologias inovadoras de aprendizagem que facultem uma formação de qualidade. Procura, constantemente, formas de estimular no Corpo Docente o gosto pela pesquisa de novas estratégias pedagógicas e de novas didáticas, visando a otimização do processo de ensino/aprendizagem. Assim:*
 - i. Espera-se dos Professores/Formadores, fundamentalmente, motivação para a mudança e atitude inovadora;*
 - ii. Propõe-se um papel de orientador e mediador das aprendizagens, consultor e “estimulador”;*
 - iii. Apela-se para que transforme a sua atividade de Professor/Formador em atividades de investigação, apostando em:*
 - 1. Projetos de investigação/ação centradas nas suas práticas pedagógicas e nos projetos da Escola;*
 - 2. Produção de materiais pedagógicos de apoio ao processo de ensino/aprendizagem;*
 - 3. Diversificação das práticas pedagógico-didáticas;*
 - iv. Sugere-se que exija formação contínua e que pratique autoformação.*

h. A EPGE entende que um currículo é um instrumento dinâmico. Assim, procura, naquilo em que lhe é permitido, atualizá-lo constantemente fruto das tecnologias que o mercado utiliza;

I. Para a EPGE a avaliação tem por objetivo central fornecer, ao aluno, elementos que lhe permitam gerir da melhor forma o seu próprio processo de aprendizagem. Para tanto, deve a avaliação proporcionar informação e elementos de apreciação sobre os pontos de êxito e os fatores de dificuldade encontrados na aprendizagem, suas causas e modalidades alternativas de trabalho que favoreçam o sucesso. Assim:

i. A avaliação é de natureza fundamentalmente contínua;

ii. A avaliação organiza-se de molde a permitir a certificação dos conhecimentos e competências adquiridas;

iii. A avaliação supõe a participação e responsabilidade de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, designadamente dos alunos, sem diluir a responsabilidade profissional do Professor/Formador pelo seu contributo para a avaliação.

j. A EPGE promove o trabalho em equipa como forma de rentabilizar conhecimentos de cada membro, melhorar a qualidade da formação e da relação entre os actores envolvidos.

k. A EPGE implementa atividades que visam detetar, precocemente, insuficiências de progresso curricular e, como consequência, promove atividades de enriquecimento curricular com o intuito de as evitar. Neste ponto encontra-se o nosso modelo de Tutoria;

l. A EPGE mantém um sistema de controlo de qualidade, medindo o grau de satisfação de todos os seus atores e buscando alternativas de carácter organizativo que potenciem a sua melhoria;

m. A EPGE coloca à disposição dos seus alunos, funcionários e professores/formadores o acesso a novas tecnologias, tentando mantê-las atualizadas o mais possível;

n. A EPGE será, cada vez menos, uma Escola onde alguns “Ensinam” e, cada vez mais, uma Escola onde todos “Aprendem”.

(Código Regulamentar Gustave Eiffel, 2009)

O modelo de ensino centra-se no ensino/ aprendizagem de proximidade e pretende diferenciar-se do ensino tradicional, adotando o sistema modular inserido nas disciplinas socioculturais, científicas e tecnológicas.

Um modelo onde, cada vez mais se deve recorrer à multidisciplinaridade e transversalidade, numa formação que se pretende virada para objetivos de aprendizagem e não apenas concentrando-se em conteúdos, baseado na Metodologia de Trabalho de Projeto e, também, em Modelos Construtivistas. Enfatiza-se, cada vez mais, a utilização de métodos e processos de ensino assentes numa aprendizagem ativa, realizada através de atividades de descoberta e questionamento crítico, recorrendo, fundamentalmente, a processos de avaliação formativa, flexíveis e variados que abarcam interesses diversos e ritmos e estilos de aprendizagem diferentes, o desenvolvimento do espírito de cooperação, a partilha de saberes e experiências e a valorização de capacidades específicas e talentos diversificados que, tal como os conteúdos lecionados, refletem uma entidade de cariz multicultural e, naturalmente, intercultural. (Projeto Educativo, Escola Profissional Gustave Eiffel, 2021)

Símbolos da Instituição:



Fig. 12: Símbolo da Cooptécnica – Gustave Eiffel (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)



Fig. 13: Símbolo da Escola Profissional Gustave Eiffel (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)

Organograma da estrutura pedagógica da Escola Profissional Gustave Eiffel:

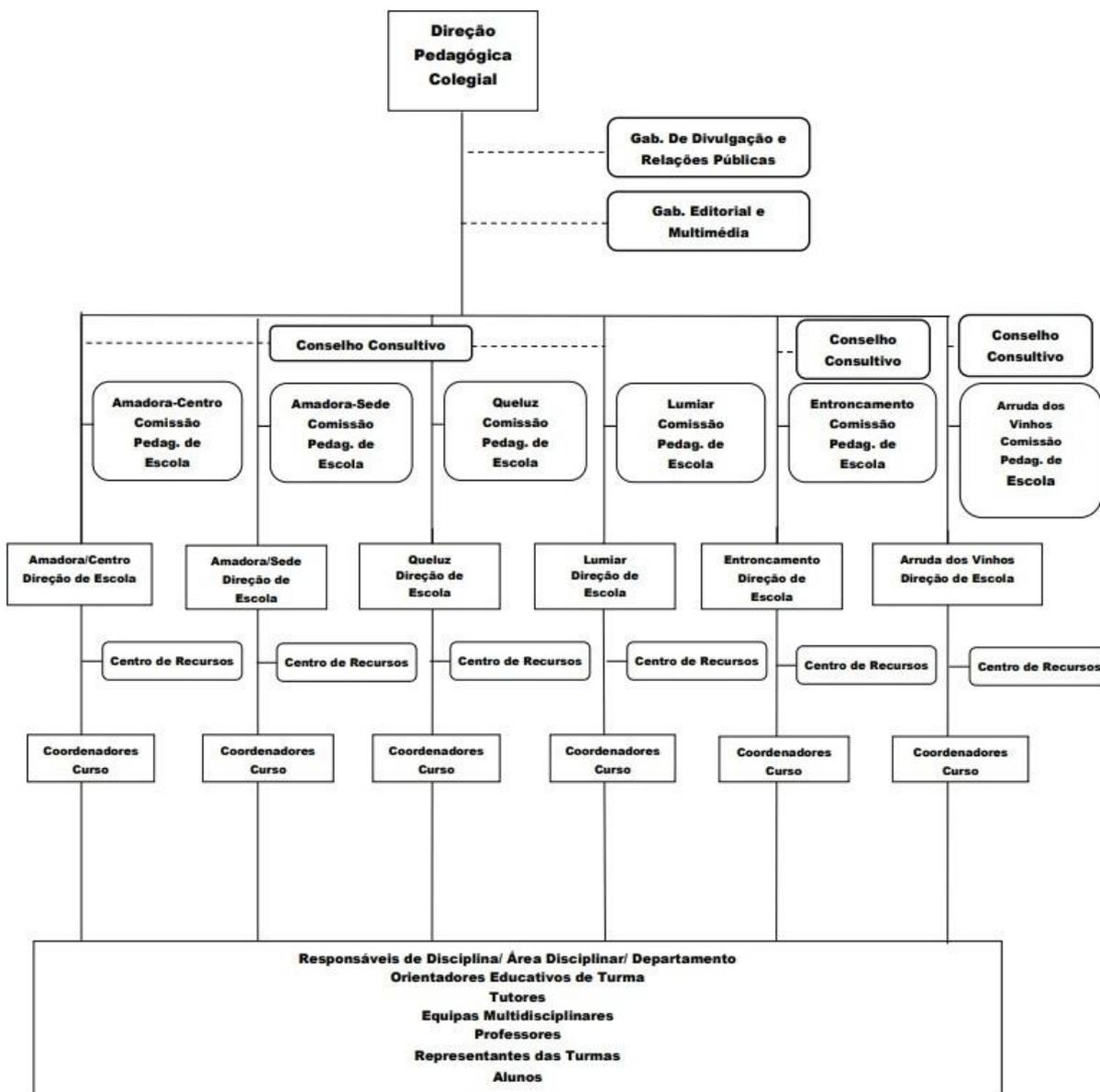


Fig. 14: Organograma da estrutura pedagógica Escola Profissional Gustave Eiffel - 2021 (Fonte: Projeto Educativo, Escola Profissional Gustave Eiffel)

Polo/escola do Lumiar

O polo / escola do Lumiar foi inaugurado em 2007 na Alameda das Linhas de Torres n.º 179, Lisboa, localizado no Campus Académico (Campus Lumiar – Lisboa), que inclui, as entidades de Ensino Superior do ISEC - Lisboa e do ISTECS (anexo 1). O campus académico do Lumiar tem uma área total 29.0055 m² e uma comunidade escolar com cerca de 3000 pessoas.

A freguesia do Lumiar encontra-se delimitada pelo concelho de Odivelas e diversas freguesias do concelho de Lisboa, das quais fazem parte a Alta de Lisboa (incluiu os antigos bairros da Musgueira Norte, Musgueira Sul e Calvanas), o Paço do Lumiar, Telheiras e o Bairro da Cruz Vermelha. Devido à sua acessibilidade permite a frequência de estudantes provenientes de vários municípios. A nacionalidade dominante da comunidade educativa é a portuguesa, embora integre alunos de várias nacionalidades.

As infraestruturas foram construídas de raiz, bem como outras adaptadas à formação, cumprindo com a legislação vigente e adequadas às exigências das diversas áreas de formação. O polo possui um edifício principal e usufrui de outros do campus para os seguintes espaços sociais: centro de recursos; balneários; cantina; bar; sala de aluno; sala de refeições e estacionamento próprio. As salas de aula teóricas e de informática estão equipadas com o devido mobiliário, 1 quadro, 1 datashow e telas de projeção, bem como programas informáticos específicos das áreas de formação.

A oferta formativa, diversificada, é definida para cada ano letivo com o intuito de responder às necessidades do tecido empresarial. Inclui os Cursos de Ensino Profissional com equivalência ao 12.º ano – Nível 4 do QNQ e os Cursos de Educação e Formação (Jovens) com equivalência ao 9º ano – nível 2 do QNQ. As áreas de educação e formação são:

CURSOS DE ENSINO PROFISSIONAL (anexo 2):

- Animador Sociocultural;
- Técnico(a) de Proteção Civil;
- Técnico (a) Auxiliar de Saúde;

- Técnico (a) de Restaurante/Bar;
- Técnico (a) de Mecatrónica Automóvel;
- Técnico (a) de Ação Educativa;
- Técnico (a) de Comunicação – Marketing, Relações Públicas e Publicidade;
- Técnico (a) de Construção Civil – Variante Condução de Obra – Edifícios;
- Técnico (a) de Ótica Ocular;
- Técnico (a) de Comunicação e Serviço Digital;
- Técnico (a) de Aeronaves e de Material de Voo;
- Técnico (a) de Cozinha/Pastelaria;
- Técnico (a) de Rececionista de Hotel;
- Técnico (a) de Segurança no Trabalho;
- Técnico (a) de Instalador de Sistemas Solares Fotovoltaicos

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (JOVENS) (anexo 3):

- Operador/a de Manutenção Hoteleira;
- Mecânico/a de Serviços Rápidos;
- Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade;
- Pasteleiro/a – Padeiro/a



Fig. 15: Entrada do Campus Académico do Lumiar - (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)



Fig. 16: Campus Académico do Lumiar - (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)



Fig. 17: Campus Académico do Lumiar - (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)



Fig. 18: Edifício principal do Polo / Escola Profissional Gustave Eiffel - (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)



Fig. 19: Instalações do Polo / Escola Gustave Eiffel – Centro de recursos (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)



Fig.20: Instalações do Polo / Escola Gustave Eiffel – Sala de aula (Fonte: Site Escola Profissional Gustave Eiffel)

PROJETO: IDENTIDADE ATRAVÉS DO BRINQUEDO TRADUZIDA EM CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Apresentação

O público-alvo do projeto do estágio pertence ao curso técnico de Apoio à Infância do ensino profissional, onde as aprendizagens são focadas e direcionadas para a futura prática profissional. A familiaridade com a área artística, em maior parte dos casos, era diminuta, existindo pouca consciencialização da importância do papel da arte ao nível social e educacional. Assim, denotou-se no grupo uma lacuna relativa à familiarização com a obra de arte contemporânea, criatividade plástica e da importância da arte na construção e expressão da própria identidade.

Trabalhar estas questões em paralelo à aquisição dos conteúdos programáticos foram as primeiras preocupações: conseguir desenvolver a criatividade no indivíduo através do processo criativo, demonstrando que o mesmo possibilita uma descoberta, manifestação e nutrição do Eu, tal como a consciência de que arte contemporânea é um meio de afirmação do indivíduo na sociedade. Contudo, surgiu a questão de como fazer a ligação à sua área técnica tornando este processo acessível e visível no seu quotidiano?

Neste sentido, a autora Faya Ostrower refere que a fonte de criatividade artística é o próprio viver.

“A fonte de criatividade artística, assim como qualquer experiência criativa, é o próprio viver. Todos os conteúdos expressivos na arte, quer sejam de obras figurativas ou abstratas, são conteúdos essencialmente vivenciais e existenciais.” (Ostrower, 1995, pág. 7)

Ao refletir sobre estas questões, surgiu a ideia do objeto brinquedo como ponte de ligação para explorar a área artística através de algo familiar, contentor e securizante. A evocação de um/ou do brinquedo simbólico da infância, realça e recorda o ato de brincar. Winnicott (1975) relaciona a criatividade do indivíduo com o ato de brincar, referindo o conceito de espaço potencial correspondente à matriz da experiência cultural e criativa, outrora o lugar da área de ilusão (desenvolvida numa fase precoce da existência, permite ao bebé estabelecer uma ponte entre a fantasia e a realidade) onde se originou a apetência para brincar. “*É no brincar, e somente no brincar, que o*

indivíduo, criança e adulto, pode ser criativo e utilizar a sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (Winnicott, 1975, p.30.).

A memória que o objeto brinquedo contém, exaltará a identidade de outrora, bem como emoções e sentimentos associados que serão os ingredientes propícios para o futuro ato criativo. A transformação que a identidade sofreu até ao momento, será simbolicamente a mesma que o objeto brinquedo terá ao ser recriado / interpretado através do ato criativo.

Deste modo, o objeto brinquedo foi o ponto de partida para novas perspectivas através do ato criativo, exigindo novas formas de pensar, olhar e interpretar. Propôs-se a sua recriação e transformação para um objeto artístico contemporâneo.

Posteriormente, todas as criações fizeram parte de uma instalação conjunta, simbólica do enriquecimento do indivíduo no grupo e vice-versa. A instalação grupal que irá intervir num espaço físico, será igualmente simbólico da marca do indivíduo / grupo através do ato criativo.

Objetivos

O presente projeto teve como principais objetivos, não só desenvolver a consciencialização da importância da arte na expressão da identidade, através de um objeto contenedor e securizante, mas também familiarizar os futuros técnicos de apoio à infância com os processos criativos numa dimensão próxima à formação de artistas, que promovesse simultaneamente o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Foi implementado no âmbito dos módulos *Oficina – O Processo Criativo I* e *Oficina – O Processo Criativo II* da disciplina de expressão plástica que têm como objetivos de aprendizagem dos conteúdos programáticos os seguintes pontos:

- Aplicar saberes diversos;
- Elaborar trabalho em grupo e em cooperação conjunta;
- Reconhecer a importância da personalização do trabalho individual.

Os módulos pressupõem a seleção e a utilização correta do desenho, pintura e estampagem, colagens, modelagem e construções.

Assim, além dos já referidos objetivos foi igualmente proposto:

- Refletir sobre o conceito de arte;
- Desenvolver a criatividade;
- Conhecer a obra de arte contemporânea;
- Reconhecer a importância da arte na expressão da identidade.

Articulando os conteúdos programáticos e o presente projeto, os objetivos de investigação delineados foram:

- Compreender a importância do brinquedo e do brincar na infância e na elaboração da identidade;
- Desenvolver a criatividade através da reinterpretação de um objeto já existente, conseguindo adquirir e comunicar uma nova perspetiva sobre o mesmo;
- Expressar a identidade através de obras artísticas de natureza instalativa;
- Potenciar as criações individuais através do seu diálogo e interação no coletivo;
- Desenvolver trabalho de grupo e cooperação;
- Conhecer a manifestação artística da instalação;

- Compreender a importância e força visual que a obra artística individual ganha como parte integrante de um todo aquando da exposição;
- Adquirir competências inerentes aos processos criativos aplicáveis à futura profissão enquanto técnico de apoio à infância.

Estratégias Pedagógicas

Os autores de referência, que contribuíram para orientar as estratégias pedagógicas implementadas, foram Arthur Efland, com as correntes de educação artística, e Ana Mae Barbosa, com a abordagem triangular.

Arthur Efland (1995) define quatro modelos de educação artística (Figura 19), resultantes do cruzamento entre as teorias da estética, as teorias de aprendizagem e as implicações ideológicas / psicológicas relacionadas com as mesmas, que por sua vez, dão origem a correntes: a tradicional, a reconstrutora, a expressiva e a racional-científica. Entre os modelos por si estabelecidos - *mimético-behaviorista*, *expressivo-psicanalítico*, *pragmático-reconstrucionista* e *formalista-cognitivo*, o foco desta investigação-ação incidiu sobre os últimos três.

Modelo Mimético-Comportamental	<i>Mimética</i> Arte como imitação	<i>Teoria Comportamental</i> Aprender através da imitação	Corrente Tradicional
Modelo Pragmático-Reconstrucionista	<i>Pragmática</i> Arte como instrumento	<i>Teoria Comportamental</i> Aprendizagem como valor instrumental	Corrente Reconstrutora
Modelo Expressivo-Psicanalítico	<i>Expressiva</i> Arte como expressão pessoal	<i>Teoria Psicanalítica</i> Educação como crescimento emocional	Corrente Expressiva
Modelo Formalista-Cognitivo	<i>Formal</i> Arte como forma	<i>Teoria Cognitiva</i> Educação como aquisição de conceitos	Corrente do Racionalismo científico

Fig.21: Arthur Efland: Modelos de educação artística (Fonte: Efland, 1995, p. 29).

Segundo o autor, o modelo *mimético-comportamental* baseia-se na aprendizagem através da imitação e com recurso à psicologia comportamental. As potencialidades do indivíduo / aluno são validadas através das suas capacidades de representar objetivamente a realidade, visão clássica da arte em que o seu propósito é a imitação da natureza - *mimésis*. Este modelo, que prevaleceu nas academias de artes até, pelo

menos, o século XIX, tem como fundamento a psicologia comportamental que se baseou na observação do comportamento e na sua tendência para a sua repetição como resposta a um reforço positivo. Deste modo, o fazer artístico recai sobre a observação e a aquisição de competências que permitam a cópia e a repetição.

O modelo *pragmático-reconstrucionista* aborda a arte e educação como um valor instrumental, que possibilita um desenvolvimento de competências artísticas que têm repercussões nas restantes áreas da vida do indivíduo e na sua capacidade de intervenção social. Influenciada pelo pragmatismo, a aprendizagem é entendida como um processo em construção, que se centra na resolução de problemas e compreende a importância do contato direto com a realidade envolvente, bem como a utilidade e sentido prático da ação. Assim, a experiência através da arte será um potenciador de aprendizagens na procura de soluções, onde o processo artístico será um meio de capacitar o indivíduo / aluno na sua atuação sobre a realidade.

O modelo *formalista-cognitivo* assenta nas características formais e estéticas da arte como conceitos próprios e estruturantes do conhecimento. Este conhecimento vale por si mesmo, uma vez que assenta em aspetos estruturantes da obra de arte. Através da linguagem visual, o professor capacita o indivíduo / aluno para a compreensão, interpretação e a elaboração de um pensamento crítico relativo à obra de arte, bem como para o fazer artístico.

O modelo *expressivo-psicanalítico*, inspirado na psicanálise, defende que a arte é um produto original da imaginação do indivíduo. A educação centra-se no indivíduo /aluno e o fazer artístico é assim fruto da sua imaginação. O conhecimento sucede de uma construção pessoal validada pelas emoções e ideias do indivíduo que têm como pano de fundo o seu lado sensorial e intuitivo. O professor é o mediador que possibilita a livre expressão individual, não impondo regras nem conceitos, nutrindo e suportando emocionalmente o aluno com a sua empatia. Neste sentido, a arte e educação possuem um cunho terapêutico, possibilitando um desenvolvimento pessoal, onde as emoções e sentimentos são protagonistas e contribuem para um mundo emocionalmente e mentalmente mais saudável e equilibrado.

No presente projeto foram abordados os modelos *formalista – Cognitivo e pragmático – reconstrucionista*, possibilitando a aquisição das competências específicas dos conteúdos programáticos do módulo e da disciplina em questão, bem como uma interpretação dos mesmos para o encontro de soluções criativas, inspirados no meio envolvente. O processo criativo permitiu uma reflexão sobre a realidade, bem como uma ação sobre a mesma, transformando-a criativamente.

Poder-se-á igualmente fazer um paralelismo da didática implementada na prática pedagógica com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1995, 2010) que se baseia, mas transcende, o movimento disciplinar *Discipline Based Art Education*, vulgarmente DBAE, assente em quatro disciplinas que tratam do conhecimento em Artes Visuais: Produção Artística, História da Arte, Estética e Crítica.

Segundo a autora, trata-se de uma “abordagem flexível”, que realça a importância não só do conhecimento histórico, mas também do contexto cultural e social para a nutrição do aparelho imagético. Exige mudança frente ao contexto e enfatiza o contexto (Barbosa, 2010). O ler/ver a obra de arte, o fazer artístico e o contextualizar, é uma tríade interativa e sem ordem prévia. Menciona a importância do ver criticamente através da análise de imagens em contexto educativo que, além de proporcionar um conhecimento, deverá questionar a própria imagem e a forma de perceberá-la. Neste sentido, compreender a contemporaneidade da arte é igualmente refletir sobre a realidade envolvente, bem como nutrir o potencial criativo.

Para isso é necessário que aprendam, pela contemplação, que o objeto de arte age sobre quem o observa, organizando sentimentos e ideias e permitindo que o processo de interpretar imagens mobilize o potencial criativo, da mesma maneira que o processo de produzi-las (Barbosa, 1995, p.113)

No projeto, a leitura e visualização da imagem, aliada ao fazer artístico, intensificou a contextualização que tem como ponto de partida o familiar, que se estendeu para uma compreensão mundana da arte, da sociedade e do mundo.

Deste modo, ver/ler – fazer - contextualizar criticamente e criativamente são cruciais na aprendizagem e compreensão da arte, bem como para a democratização das aprendizagens.

Público Alvo: Alunas

O projeto realizou-se com um grupo de 20 alunas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, a frequentar o 2º ano do curso profissional de apoio à infância. A nacionalidade do grupo é portuguesa e 3 possuem ascendência africana. A maioria reside nos arredores do centro da cidade de Lisboa.

A predominância do nível sócio económico é médio, embora em alguns elementos os encarregados de educação encontravam-se desempregados. Ao nível cultural apenas 3 elementos apresentam algum gosto e familiarização com alguns conceitos artísticos e históricos. De uma forma geral o grupo apresentava-se empenhado, cooperante e interessado no que era solicitado e proposto, embora com uma postura e atitude de executantes. O poder de decisão era diminuto, bem como a confiança e o valor nas próprias capacidades, refletindo-se através da autocritica de pendor negativo.

A escola é um espaço social de encontro e convívio. A componente prática do curso desenvolve-se com motivação e fluidez, havendo maior sucesso nas aprendizagens, do que nas restantes componentes sociocultural e científica.

A fase de crescimento do grupo é a segunda fase da adolescência, onde o conflito entre dependência / independência é visível, bem como a validação e valorização das próprias capacidades. A crítica pessoal é uma presença intensa e marcante.

Ao nível cognitivo, o grupo encontra-se no estágio operações formais (como referido no capítulo adolescência), onde é possível a capacidade de abstração, bem como a reflexão sobre o próprio pensamento e do outro. A possibilidade e a hipótese através da conexão, combinação, articulação e manipulação de informação são uma realidade. Neste sentido, o potencial criativo deverá ser vigente, contudo no grupo alvo era visível o medo de arriscar, errar e de perspetivar o objeto artístico.

Fases do Projeto

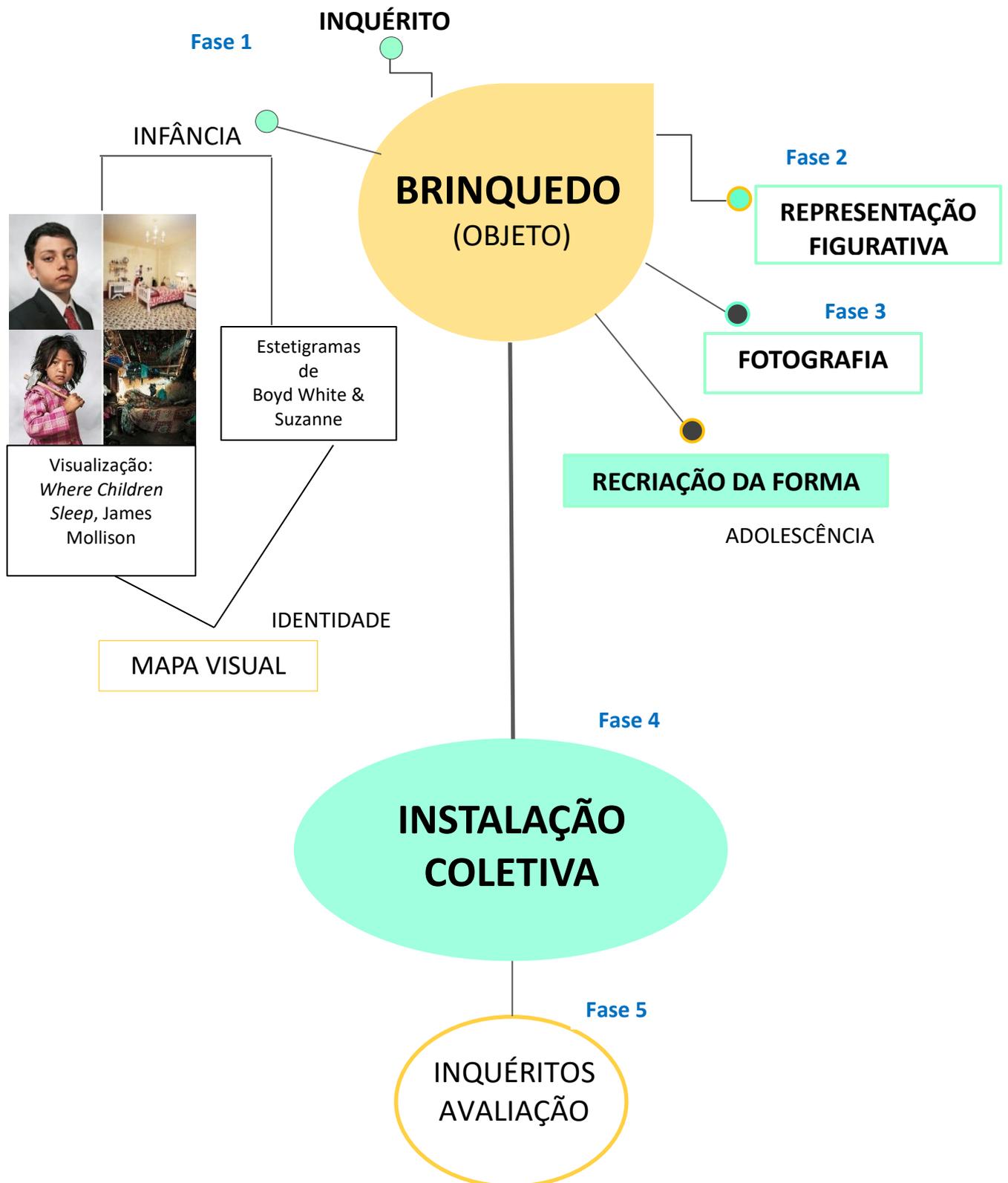


Fig. 22 Esquema das fases do projeto – 2017

- **Fase 1** - Inquérito e abordagem à infância através do objeto brinquedo - Partilha do objeto/ brinquedo e exaltação de memórias.

Definição de instalação.

Visualização da obra *Where Children Sleep*, James Morrison, inspiração para a criação do mapa visual (Estetigrama de Body White e Suzanne Tompkins);

- **Fase 2** - Representação figurativa do objeto brinquedo;
- **Fase 3** – Fotografia do aluno com o seu objeto brinquedo e recriação da forma numa linguagem artística contemporânea;
- **Fase 4** – Instalação com os projetos finais.
- **Fase 5** – Avaliação e Inquéritos.

Concretização

Cronograma de aulas:

Início: 24.03.2017 / Término: 02.10.2017

AULA	DATA	DURAÇÃO	ATIVIDADE
1	27.03.2017	2H	Apresentação do projeto
2	24.03.2017	2H	Fase 1 - Apresentação e Partilha do Brinquedo Preenchimento de inquérito
3	24.04. 20217	2H	Definição de Instalação Explicação do mapa visual (Estetigrama) - Visualização da obra <i>Where Children Sleep</i> , James Mollison
4 e 5	08.05.2017 e 15.05.2017	3H	Mapa visual (Estetigrama) – Execução prática
6, 7, 8 e 9	15.05.2017, 22.05.2017, 29.05.2017 e 05.06.207	7H	Fase 2 - Representação figurativa do objeto brinquedo
10	12.06.207	2H	Fase 3 - Recriação do objeto brinquedo: Escolha de parte - Simplificação às linhas estruturantes.
11 e 12	11.09.2017 e 15.09.2017	4H	Sessão Fotográfica – Objeto brinquedo
13	18.09.2017	3H	Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D: Projeto
14, 15,16 e 17	21.09.2017, 22.09.2017, 25.09.2017, 28.09.2017	8H	Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução prática do projeto
18	02.10.2017	2H	Apresentação dos trabalhos finais e avaliação

Fig. 23: Cronograma das sessões / aulas do projeto – 2017

Fase 4 - A exposição do referido projeto foi realizada no final do terceiro período.

Fase 5 – Avaliação - Inquéritos

Memória Descritiva

AULA 1

Apresentação do projeto:

A primeira aula deu lugar à apresentação do projeto “A Identidade através do Brinquedo traduzida em Criação Artística”, onde foram descritas as fases e os seus objetivos (anexo 4):

A fase 1: trazer o objeto brinquedo mais significativo da infância de cada aluna, aquele que causou maior impacto emocional e que ilustre memórias desse tempo. Sendo posteriormente solicitado ao grupo o preenchimento de um inquérito sobre o referido objeto.

A fase 2: realizar um estetigrama, mapa visual, inspirado na obra *Where Children Sleep* de James Mollison, e à representação figurativa desse mesmo objeto brinquedo.

Fase 3: incidir na recriação do objeto brinquedo numa linguagem plástica contemporânea. Para tal, foi necessário seguir as seguintes etapas: Redução da imagem figurativa às suas linhas estruturantes e posterior seleção de uma ou várias partes da mesma (as que possuem causar maior impacto emocional) e realizar. Por fim, o projeto para a criação de um objeto em 3D que levou à sua execução prática.

Fase 4 – Instalação coletiva. O grupo demonstrou interesse no projeto, fazendo algumas questões. Uma das quais “o que é uma instalação”. Foi visualizada uma apresentação que define instalação e demonstra alguns exemplos de artistas contemporâneos (anexo 5).

No final da apresentação do projeto foi solicitado ao grupo que trouxesse o seu objeto brinquedo na aula seguinte

AULA 2

Início da Fase 1 - Apresentação e Partilha do Brinquedo:

O pretendido nesta fase inicial foi que cada aluna se conectasse com as memórias e sentimentos contidos no objeto brinquedo para que desta forma fosse possível ser restabelecida a ligação emocional a um tempo de outrora. Neste sentido, foi solicitado ao grupo o preenchimento de um inquérito com as seguintes perguntas: *Definição e nome do objeto, Descreve o teu brinquedo, Quando e por quem foi oferecido? Que emoções e sentimentos recordas quando recebeste este brinquedo? Durante a infância onde esteve esse brinquedo? Onde está atualmente este brinquedo? Qual a ligação emocional com este brinquedo? Que momentos recordas com este brinquedo?* (Anexo 6).

Posteriormente ao inquérito, na sala com as mesas dispostas em ilha, cada aluna apresentou o seu objeto brinquedo, referindo o momento em que o adquiriram, o porquê da sua escolha, quem ofereceu e que memórias lhe trazem. Duas alunas trouxeram imagens, pois já não têm o referido brinquedo consigo. A escolha dos objetos brinquedos incidiu na maioria em peluches, nenucos e bonecas, oferecidos pelos pais, avós ou tios, entes próximos e queridos das alunas. A maior parte teve a função de objeto transicional (Winnicott, 1975). Em alguns casos apenas representavam a memória dos entes queridos e outros possuíam uma índole mágica. As memórias exaltaram emoções e sentimentos, onde a alegria, o riso e a lágrima fizeram parte do momento. Também rostos mais introspetivos se manifestaram, onde a pouca partilha deu lugar a um silêncio igualmente respeitado e considerado como parte integrante do processo. Após contenção de todas as emoções e sentimentos exaltados na partilha, a memória dos mesmos foi ativada, tal como a identidade de outrora que foram ingredientes fundamentais para o futuro ato criativo.



Fig. 24, 25, 26 ,27 ,28, 29, 30 e 31: Exemplos de objetos / brinquedos das alunas – 2017

(Fonte: própria)

AULA 3

Conforme planejado, as fases do projeto foram novamente citadas e a definição de instalação, recorrendo a uma apresentação em powerpoint.

Posteriormente, ainda no seguimento de uma maior ligação emocional com o objeto brinquedo, foi solicitada a realização de um mapa visual inspirado nos esteticogramas de Body White e Suzanne Tompkins. Estes mapas visuais são descrições fenomenológicas de encontros entre o sujeito e a obra de arte, proporcionando uma esquematização e a materialização visual da experiência.

Os esteticogramas tornam-se, assim, um registo do que Stou (1995) chama as “conversas silenciosas” em que participamos durante os nossos encontros com a arte. Por sua vez, o esteticograma dá ao participante qualquer coisa de concreto para refletir e partilhar ideias e questões ().

Segundo Suzanne Tompkins, estes estetigramas abordam a inter-relação de três fatores: o observador, o objeto e o contexto.

Ao adaptar os estetigramas, o objeto brincado é o foco de reflexão e de exaltação de memórias, concretizando no mapa visual a “conversa silenciosa” da inter-relação: aluno – objeto – infância. O centro é o objeto brincado, onde seriam materializadas as ligações associadas às memórias em torno de pessoas, lugares, sensações, emoções, momentos específicos e o quarto / local onde se encontrava este brinquedo.

Para este último item, foi visualizada numa apresentação em powerpoint a obra *Where Children Sleep*, James Mollison (anexo 7). Na sequência de uma proposta fotográfica sobre os direitos da criança, o fotógrafo desenvolve este trabalho com base na reflexão sobre o significado que tem dado à sua infância, e como isso reflete o que tinha e quem era nessa época (pontos igualmente de reflexão para os alunos), sendo o quarto o espaço privilegiado e indissociável da sua infância. Assim, decide fotografar quartos de criança por todo o mundo com a própria, mostrando os seus pertences / brinquedos, cultura e estrato social. Foi notório o impacto que algumas imagens de quartos e crianças causaram no grupo.



Where Children Sleep

Fig. 32: Apresentação sobre a obra *Where Children Sleep* – James Mollison - 2017 (Fonte: própria)

Posteriormente, foi solicitado ao grupo a construção de um estetigrama - mapa visual, tendo em conta o que foi abordado. Os alunos questionaram se poderiam utilizar fotos da sua infância, ao qual foi dito que sim e que para tal seria melhor utilizarem cópias a cores das mesmas.

AULA 4 e 5

Início da parte prática: Mapa visual (Estetigrama):

O estetigrama foi realizado em papel cavalinho de formato A3. O interesse e o empenho foram notórios, havendo a necessidade de partilha de histórias, pessoas e locais das imagens. No final, todos os trabalhos foram colocados em cima das mesas para que os mesmos pudessem ser vistos por todos.

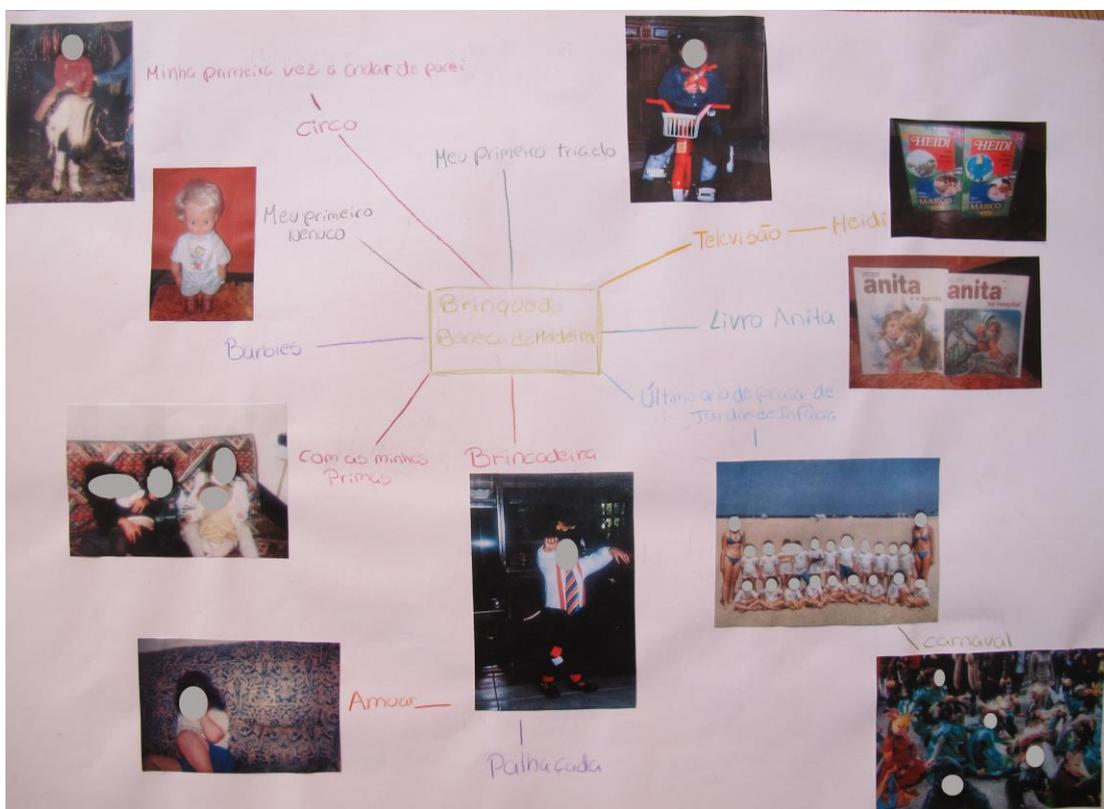


Fig. 33: Exemplo de trabalhos: Mapa visual (Estetigrama) - 2017 (Fonte: própria)

autora Betty Edwards (1999), pois defende que o desenho pode ser ensinado e apreendido. Neste sentido, foi solicitado às alunas que observassem o seu objeto brinquedo antes de iniciar o desenho. Nesta observação foi ativado o método de Betty Edwards (1999), em que a mesma descreve as modalidades para desenhar com o hemisfério direito do cérebro: espaciais, relacionais e comparativas (Edwards,1999, pág.54). Para tal, foi solicitado ao grupo que esquecessem a nomenclatura das formas (olhos, cabelo, braços, pernas...) e relacionassem a forma dos espaços que a mesma oferecia, igualmente em articulação com um enquadramento imaginário idênticas à folha branca de desenho. Para que fosse, mas fácil compreenderem o solicitado, foi mostrado uma imagem de um rosto ao contrário é realçado no mesmo linhas e formas (Edwards,1999, pág.56). Seguidamente, foi solicitado ao grupo que olhassem para o seu objeto brinquedo como uma forma sem nome: observar as linhas que o constituem e ver onde começam, terminam, quais seus ângulos, que tipos de linhas encontram (côncavas, convexas, retas, ...) e qual a relação das mesmas com a margem da folha que irão desenhar e comparar a relação e distâncias entre elas. Posteriormente à observação, foi solicitado que dividissem a lápis (de forma quase impercetível) a folha ao meio (na horizontal e na vertical) e que visualmente / mentalmente fizessem essa mesma divisão no objeto brinquedo. Depois enquadrar na folha o que possivelmente seria o início e final do desenho. Ao iniciar o desenho foi relembrada a técnica de enquadramento das formas geométricas para a representação figurativa. No final, foi aplicado o jogo de luz e sombra.

Esta fase crítica exaltou alguns sentimentos de satisfação e outros de frustração ultrapassados com apoio e o reforço positivo.

No final houve partilha dos desenhos havendo uma satisfação geral do grupo.



Fig. 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 42: Exemplos de trabalhos: Representação Figurativa - 2017
(Fonte: própria)

AULA 10

Fase 3 - Recriação do Objeto Brinquedo:

Nesta aula iniciou-se a fase 3 do projeto: Recriação do objeto brinquedo, onde foi solicitado ao grupo que tirasse uma cópia do seu desenho (igualmente em formato A3). O primeiro passo foi a seleção de parte (s) do objeto com que mais se identificavam ou a que fazia ligação emocional ao mesmo. Rapidamente voltaram a exaltar memórias da infância e em particular com a ligação a esse mesmo objeto brinquedo. A parte selecionada foi devidamente assinalada no desenho a cor diferente, reduzindo a forma às suas linhas estruturantes.



Fig. 43: Exemplos de trabalhos – Seleção de partes do objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)



Fig. 44: Exemplos de trabalhos – Seleção de partes do objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)

AULA 11 e 12

Estas aulas incidiram sobre a sessão fotográfica com o objeto brinquedo, anunciando a passagem para outra linguagem artística. O espaço escolhido foi o auditório da escola. A sessão fotográfica teve como objetivo registrar o simbolicamente o momento atual versus infância, através do objeto brinquedo. Foi igualmente referido que as imagens seriam posteriormente utilizadas para as legendas da exposição. Deste modo, foi utilizada na sessão uma máquina fotográfica e tripé. Antes do momento da captação foram referidas algumas técnicas básicas de fotografia importantes para a obtenção de um bom resultado como a importância de um fundo neutro para o realce do que é realmente importante na imagem e solicitado às alunas que olhassem para o seu brinquedo e se posicionassem com o mesmo numa posição que melhor representa-se a sua ligação, criando uma interpretação de algum modo cenográfica. Após a primeira captação de uma imagem, as alunas seguiram o exemplo e capturaram as restantes imagens.



Fig. 45, 45, 46, 47, 48 e 49: Fotografia com o objeto brinquedo - 2017 (Fonte: própria)

AULA 13

Recriação do Objeto Brinquedo – Projeto 3D – Projeto:

Antes de iniciarem a fase de recriação do objeto brinquedo, foi solicitado ao grupo um momento mais formal sobre o parecer sobre o projeto até ao momento, através de uma apreciação escrita e posteriormente uma reflexão oral conjunta. Nas referidas reflexões destaca-se, de uma forma geral, a importância que um objeto brinquedo tem na vida de uma criança, bem como a exaltação de memórias e sentimentos da infância através da criação do mapa visual. O lado prazeroso que proporcionou às alunas é igualmente evidenciado. A fase relatada como a mais complexa e de maior dificuldade foi a fase da representação figurativa do objeto brinquedo, mas também verbalizada o gosto de ter conseguido ultrapassar. Foi ainda mencionado o receio pela fase de recriação da forma do objeto, uma vez que as ideias ainda não consolidadas, eram difíceis de serem perspectivadas. Após esta reflexão avaliativa foi perceptível o desafio que tinha sido colocado ao grupo.

Posteriormente, foi novamente visualizada a apresentação (anexo 7) que define instalação e demonstra alguns exemplos de artistas contemporâneos, de forma a lembrar o conceito e a preparar a fase seguinte do projeto: pensar, olhar e interpretar o objeto brinquedo de uma nova perspetiva. As emoções e sentimentos aflorados até ao momento, foram ingredientes essenciais e propícios para o ato criativo. É explicado que o projeto deverá conter a identidade de cada aluna, retratando assim uma ponte entre a realidade de outrora e a presente, desafiando a própria criatividade. As linhas estruturantes da parte selecionada foram o mote para a criação da nova forma contemporânea que posteriormente faria parte da instalação comum. Foi igualmente solicitado ao grupo que pensasse nos materiais mais indicados para utilizarem e na futura posição que o objeto teria (suspensão, apoiado no chão, fixo na parede...). O momento da conceção do projeto foi sem dúvida o que causou um maior desafio e luta ao grupo, existindo elementos decididos sobre o que fazer e outros perdidos na sua criatividade. A capacidade de conseguir visualizar mentalmente trabalho futuro foi um desafio geral, encadeando algumas dificuldades, tais como a escolha dos materiais. Uma das estratégias para ultrapassar esta dificuldade foi a concentração nas partes selecionadas da imagem, refletindo entre a infância e a identidade atual. Posteriormente, refletir sobre a mensagem a transmitir (associada aos sentimentos e

emoções) e como a mesma poderia ser por partes materializada na obra plástica, tendo como ponto de partida as formas já existentes. Ao longo do processo, surgiram muitas questões e necessidade de aprovação do projeto. Contudo, os resultados foram bastante positivos, sendo visível em alguns casos a transferência da forma.

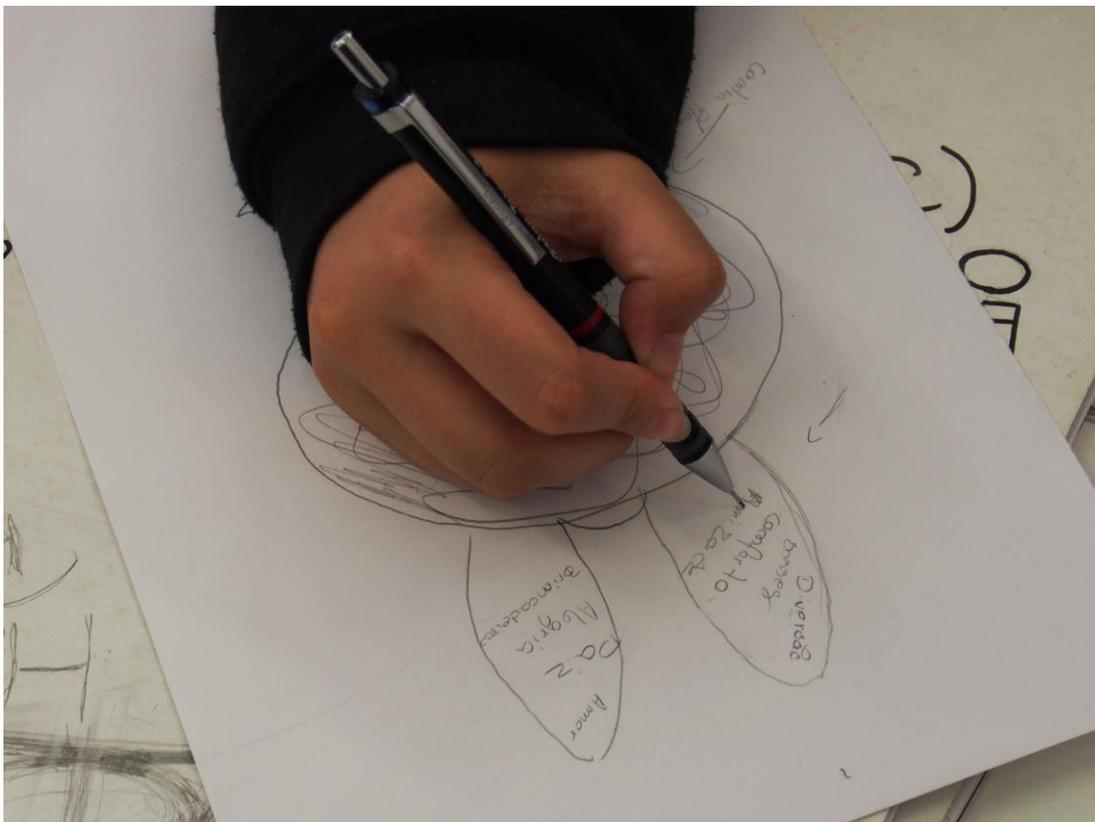


Fig. 50: Exemplos de trabalhos: Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – 2017

(Fonte: própria)

AULA 14, 15,16 e 17

Recriação do Objeto Brinquedo – Projeto 3D – Execução prática do projeto:

As aulas seguintes foram preenchidas pelo empenho das alunas na execução prática do projeto. A motivação manteve-se notória no grupo, embora algumas vezes teve de ser revitalizada à medida que as dificuldades iam surgindo. Estas dificuldades manifestaram-se principalmente na execução prática da ampliação da peça / objeto do projeto. Aliada à dificuldade já manifestada anteriormente em visualizar o projeto

em 3D que continuava a ser um obstáculo à fluidez do desenvolvimento do projeto. Para colmatar tais obstáculos, grande parte dos estudos / desenhos foram a base de passagem para a realização do objeto 3D, possibilitando a sua ampliação como molde para o tamanho desejado. Passo a passo, as peças /objetos começaram a ganhar forma e a sua construção tridimensional a encadear-se e a desenvolver-se. Os materiais apresentaram alguma diversidade, embora os tecidos tenham imperado em muitos trabalhos. Foram igualmente utilizados: folha de borracha, musgami, feltro, lã, corda, esferovite, cartão, papel jornal, cola de madeira e ligaduras de gesso (entre outros). O manuseamento do material foi facilitado em alguns casos com a interajuda dos elementos do grupo e pela solicitação das máquinas de corte da oficina de mecânica existente na escola, tal como da máquina de costura no caso dos tecidos. As peças que necessitaram de pintura foram utilizadas tintas acrílicas.



Fig. 51: Sala de aula - Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução Prática - 2017 (Fonte: própria)

A autonomia foi visível em alguns elementos, embora não fosse uma característica comum do grupo, realçando a cooperação e a entreatajuda.



Fig. 52: Sala de aula - Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução Prática - 2017 (Fonte: própria)



Fig. 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59 e 60: Exemplos de trabalhos: Recriação do objeto brinquedo – Projeto 3D – Execução prática - 2017 (Fonte: própria)

AULA 18 - Avaliação individual do projeto e apresentação dos trabalhos finais



Fig. 61 ,62 ,63 ,64 ,65, 66, 67 e 68: Exemplos de trabalhos finais - Recriação do objeto brinquedo – 2017 (Fonte: própria)

Os trabalhos finais foram apresentados em grande grupo, refletindo sobre todo o processo (anexo 8), apesar ter sido solicitado ao grupo durante o desenvolvimento do projeto o seu parecer avaliativo, de forma a promover a participação ativa, responsabilidade e espírito crítico. Contudo, houve dois momentos avaliativos mais formais. O primeiro momento foi realizado na aula 13, onde foi perceptível o desafio que tinha sido colocado às alunas. O segundo foi na aula 18 e no final do projeto individual (recriação da forma do objeto brinquedo). Os projetos individuais foram apresentados pelas alunas ao restante grupo e, posteriormente, solicitado um momento escrito e uma reflexão oral conjunta. Destes momentos as alunas destacaram: a importância das fases do processo que deram origem à transformação criativa do objeto brinquedo; a importância das etapas na concretização e realização das criações; a imaginação e a criatividade que foram exaltadas; a paciência e a importância do não desistir nos desafios e, neste sentido, as palavras “stress”, “trabalhoso” e “doloroso” também foram mencionadas; a autonomia que foi proporcionada; a cooperação e

entrajuda; a originalidade do projeto e, por fim, o orgulho de ver as criações finalizadas. Seguidamente, foi solicitado às alunas que escrevessem num post it uma palavra que simbolizasse o processo.

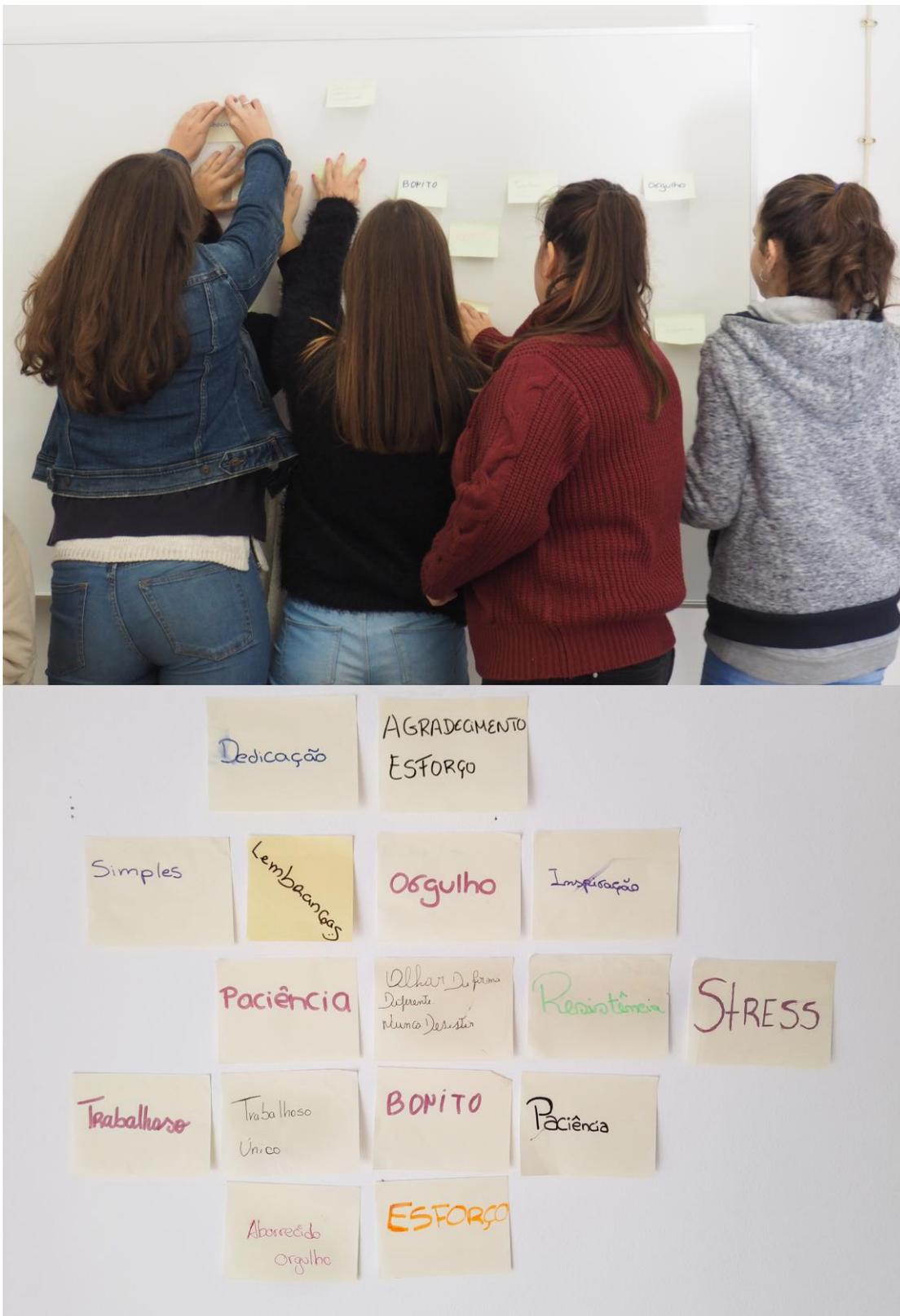


Fig. 69 e 70: Avaliação e Autoavaliação - 2017 (Fonte: própria)

Fase 4 – Exposição

A exposição foi realizada no final do terceiro período, posterior ao regresso da turma do seu estágio profissional. As alunas organizaram a mesma, embora em dias e horas diferentes. Selecionaram os lugares, formas de expor os projetos e construção e sugestões quanto à disposição das legendas (anexo 9). As legendas ilustravam as etapas de todo o processo e existia um texto explicativo do mesmo. O trabalho de equipa desenvolveu-se de forma fluida, os projetos começaram a ocupar o espaço, preenchendo-o e enriquecendo-o visualmente. O critério de seleção do local para cada criação deu-se através da forma, cor e modo de apresentação de cada criação, sendo parte integrante de um todo, mas que ao mesmo tempo fosse possível realçar a individualidade de cada obra.



Fig. 71: Exemplo de legenda da exposição - 2017 (Fonte: própria)



Fig. 72 ,73, 74, 75, 76, 77 e 78: Montagem da exposição - 2017 (Fonte: própria)

A instalação final concretizou um espaço original, composto pela criatividade individual, onde a expressão da identidade através da arte é visível. Ao espectador foi dada a possibilidade de fazer parte desta imagem da sua presença física passível de circular entre as criações ou das associações, relações e exaltações de memórias com ligações culturais, sociais e na experiência pessoal de cada indivíduo (Bishop, 2005).



Fig. 79: Exposição – Montagem final - 2017 (Fonte: própria)

A exposição abriu à comunidade escolar no dia da visita de uma turma francesa durante (da mesma área de formação) que todos os anos realiza um intercâmbio de troca e partilha de conhecimentos e experiências. Todos os anos o curso de apoio à infância prepara uma exposição com os trabalhos desenvolvidos e o projeto teve lugar a destaque. Durante 2 meses foi possível visitar a exposição e contou com a presença de docentes, assistentes educativos, alunos (as) colegas de outros anos e cursos.



Fig. 80 e 81 Avaliação e Autoavaliação - 2017 (Fonte: própria)

Avaliação

A Avaliação pretende ser um instrumento que fornece a informação sobre o desempenho das aprendizagens, regularizando-a e aprimorando os resultados.

A avaliação é assim uma comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno por relação aos seus pares, uma vez que a avaliação é perspectivada, tanto com o objetivo de verificar se os alunos atingem os objetivos educativos definidos, como também através da introdução de procedimentos corretivos para melhorar a gestão do programa em curso, através da observação do comportamento dos alunos. (Pinto, J. & Santos, L.,2006, pág. 21)

O Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho que estabelece os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens:

Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos (DL 55/2018, artigo 4º).

Valorização dos percursos e progressos realizados por cada aluno como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades máximas (DL 55/2018, artigo 4º).

Afirmação da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens (DL 55/2018, artigo 4º).

No ensino profissional a avaliação segue os princípios orientadores do Decreto-Lei nº55/2018, contudo especificados na Portaria n.º 235-A/2018:

A avaliação certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os saberes adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competência inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como os conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no perfil profissional associado à respetiva qualificação. (Portaria 235-A/2018, artigo 20º.)

A avaliação assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, e fornece ao professor ou formador, ao aluno, aos pais ou encarregados de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria. (Portaria 235-A/2018, artigo 20º.)

No que concerne à avaliação no contexto da expressão plástica, a mesma integrou a arte como expressão e cultura e aproximou-se da arte entendida como expressão. A arte entendida como expressão, incide sobre a abordagem da escola nova. Embora não seja uma perspectiva dominante do projeto, é visível na medida que compreende o ensino da arte como forma de desenvolver a expressão artística, inerente a todos, não só ao artista.

Entende-se que o ensino da Arte não necessariamente está relacionado à formação do artista, mas para desenvolver a capacidade criadora, a expressão, os aspectos afetivos e a espontaneidade do sujeito. A auto-avaliação é utilizada como forma de dar vez e voz ao aluno. Adota-se uma postura mais democrática tentando avaliar o sujeito como um todo, com interesses e necessidades distintas. O aluno por sua vez começa a entender a avaliação como elemento importante para o seu crescimento. O professor observa, faz anotações, acompanha as transformações e as experiências vividas, valoriza a qualidade dos conhecimentos absorvidos e a autopercepção. (Diaz e Liblik, 2006, pág. 30 e 31).

A perspectiva arte como expressão e cultura do ensino da arte, incorporou a visão da escola construtivista/cognitivista, uma vez que o grupo teve acesso às características da linguagem da arte contemporânea e a artistas, focando maior atenção na manifestação artística da instalação.

Esta tendência pedagógica parte do pressuposto que “construir” e reconstruir o conhecimento propiciam o aprendizado. Nas Artes Visuais, é o momento em que o aluno é levado a entender o contexto histórico das diferentes linguagens artísticas e possibilitar que ele se veja nelas, como partícipe desta construção. Estudar as diferentes técnicas, a História da Arte para entender a contextualização e a fruição das diferentes modalidades de Arte, fazem parte do que se chama “construção e reconstrução” do conhecimento. E isto feito de forma individual e coletiva. (Diaz e Liblik, 2006, pág. 51 e 52)

Ainda nesta perspectiva, a escola progressista também teve o seu reflexo, uma vez que foram considerados os contextos dos alunos / grupo, bem como a sua realidade e interesses. Questionar, reavaliar e redirecionar as ações, foram reflexões e escolhas abordadas sempre que necessário ao longo do processo.

O que já foi vivido anteriormente em âmbito escolar constrói esse entendimento e a avaliação passa a ser vista como uma aliada para a aprendizagem, identificando avanços e dificuldades, superadas pela ação do docente. O aluno é estimulado a estudar dentro de uma perspectiva crítica e a criar novos saberes, percebendo a avaliação como um processo que orienta e

aperfeiçoa a aprendizagem e no qual tem participação efetiva (Diaz e Liblik, 2006, pág. 52 e 53).

Integrando estas perspectivas, a avaliação do projeto pretendeu aproximar-se de uma avaliação formativa e reguladora que incorpora o processo dinâmico de aprender e tem como finalidade contribuir para as aprendizagens (e não só medi-las), tendo como eixo principal a relação entre as alunas e saber. A avaliação centrou-se na ação, vista como um todo que engloba processos, produtos e dinâmicas contextuais e relacionais (Pinto, J. & Santos, L.,2006).

O processo *aprender* assenta fundamentalmente sobre a relação privilegiada entre os *alunos* e o *saber*, desempenhando o *professor* o *papel passivo*. Este processo, em larga medida influenciado pelos avanços da psicologia construtivista, reconhece que os alunos podem aceder diretamente ao saber, sem a mediação forçada do professor, como acontece no processo de ensinar (Pinto, J. & Santos, L.,2006, pág. 37).

Esta avaliação proporciona o parecer avaliativo por parte dos alunos(as) de forma organizada, promove a autorregulação, favorece a autoestima e a motivação, permitindo assim uma participação ativa e uma resposta criativa, desenvolvendo a responsabilidade e espírito crítico, incentivando o trabalho cooperativo, espírito de grupo e o envolvimento no processo avaliativo. O erro é incorporado no processo, “encará-lo como meio que permite aceder e perceber o aluno *por dentro*” (Pinto, J. & Santos, L.,2006), reorientando e encorajando o processo. Na disciplina de expressão plástica, o erro é perspectivado de uma forma integradora, possível de ser transformado criativamente. Esta avaliação possuiu o seu enfoque no processo e promoveu a autoconfiança e a autonomia, tal como uma maior consciência do trabalho realizado através da autoavaliação. O questionar com obtenção de pareceres avaliativos distintos ao longo do projeto foi uma ferramenta muito utilizada durante todo o processo que potenciou a descoberta do saber por parte do aluno. A consciência sedimentada deste tipo de avaliação permite uma maior fundamentação e orientação da sua utilização na prática profissional e uma avaliação próxima da realidade em sala de aula.

Neste contexto, a avaliação formativa e reguladora foi integrada na avaliação final dos módulos. Os parâmetros e critérios de avaliação do polo/escola foram definidos em reunião de grupo da área técnica que inclui a disciplina de expressão plástica:

- Avaliação de Provas Escritas, Orais e Práticas 70%

- Avaliação Contínua em Contexto de Sala de Aula 20%
- Atitude Comportamento..... 5%
- Assiduidade e Pontualidade 5%

A avaliação de provas práticas (70%) contemplou o trabalho de projeto desenvolvido correspondendo aos tópicos do guião apresentado ao grupo (anexo 4). A avaliação contínua em contexto de sala de aula (20%), 10% incidiram sobre o empenho, interesse, dedicação, entreajuda, cooperação e colaboração e 10% sobre a autoavaliação das alunas. A atitude e comportamento (5%) reflete a postura e conduta do aluno(a) relativamente ao grupo e professor, avaliando o seu carácter perante as ações ocorridas em sala de aula, bem como o seu contributo como elemento de um todo. A assiduidade e pontualidade (5%) são retiradas em percentagem do programa da escola onde são registados os sumários e presenças dos alunos(as).

Uma vez que o projeto envolveu 2 módulos da disciplina de expressão plástica, a nota do módulo *Oficina – O Processo Criativo I* incidiu sobre a fase 1, 2 e 3 (alíneas a) e b)) e a nota do módulo *Oficina – O Processo Criativo II* incidiu sobre as fases 3 nas alíneas c) e d). As avaliações foram registradas num documento, onde é possível visualizar a pontuação de cada critério e as notas gerais da turma (anexo 10 e 11).

Inquéritos

A avaliação final do projeto por parte das alunas foi realizada através de um inquérito, composto por 8 questões que pretendia ir ao encontro das problemáticas detetadas inicialmente: familiarização com a obra de arte contemporânea, criatividade plástica e da importância da arte na construção e expressão da própria identidade (anexo 12).

Nas respostas à pergunta 1 - *Como explorei a minha identidade através deste projeto?* - que favoreceu “pontes” entre as duas fases de crescimentos (infância e adolescência), emergiram memórias de algumas características das alunas nessas épocas, que evidenciaram traços de personalidade com os quais, ainda hoje, se identificam. Parafraseando algumas das respostas:

“através de um objeto de infância marcante, fui explorando o meu passado e descobrir o que mais me identificava ainda nos dias de hoje”

“As minhas memórias fazem parte da minha identidade e as minhas memórias remetem-me principalmente à minha infância (...) os objetos que construí forma marcantes nesta etapa de vida fazendo assim, com a construção do mesmo, com que a minha identidade se tornasse ainda mais vinculada.”

“através do projeto explorei a minha parte mais emocional e emotiva”.

Relativamente às questões 2 - *Senti-me parte integrante do processo?* - e 3 - *O projeto desenvolvido ajudou-me a perspetivar o potencial dos objetos quotidianos para a criação artística?* -, de resposta fechada (sim / não) obtiveram ambas 100% de respostas positivas.

2. Senti-me parte integrante do processo?



Gráfico 1 – Respostas: *Senti-me parte integrante do processo?*

A questão 2 foi importante para compreender até que ponto cada uma das alunas se sentiu parte ativa do processo do grupo.

3. O projeto desenvolvido ajudou-me a perspetivar o potencial dos objetos quotidianos para a criação artística?

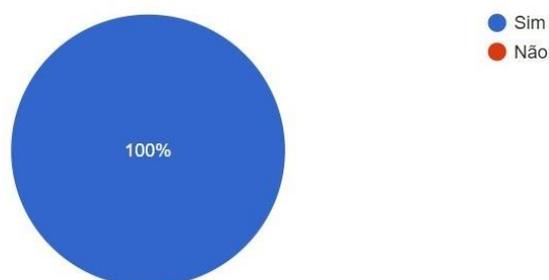


Gráfico 2 – Respostas: *O projeto desenvolvido ajudou-me a perspetivar o potencial dos objetos quotidianos para a criação artística?*

Através da questão 4 pretendeu-se compreender a instalação era reconhecida como uma das modalidades trabalhadas e que outras se haviam destacado neste projeto, no entendimento das alunas. A maioria (60%) apontou a instalação, cerca de um terço (30%) privilegiou o desenho e poucas (10%) mencionaram a fotografia.

4. Que modalidades / formatos trabalhei neste projeto?

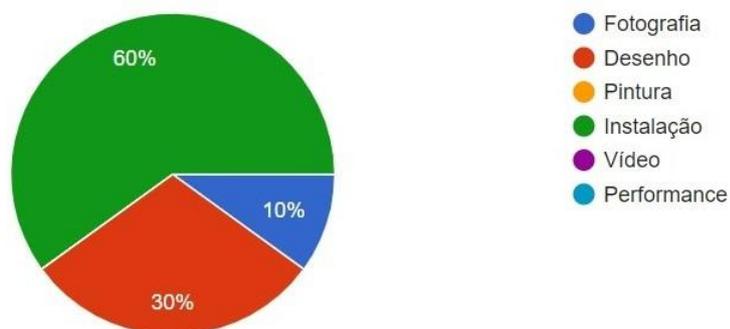


Gráfico 3 – Respostas: *Que modalidades / formatos trabalhar neste projeto?*

AS questões 5 e 6, de resposta igualmente fechada (sim / não), tiveram como objetivos compreender a percepção do grupo, respectivamente, sobre o desenvolvimento da criatividade e sobre a familiarização com a linguagem da arte contemporânea, através deste projeto, e obtiveram ambas 100% de respostas positivas.

5. Este projeto ajudou a desenvolver a minha criatividade?



Gráfico 4 – Respostas: *Este projeto ajudou a desenvolver a minha criatividade?*

6. Esta experiência ajudou-me a compreender melhor a arte contemporânea?



Gráfico 5 – Respostas: *Esta experiência ajudou-me a compreender melhor a arte contemporânea?*

Nas respostas relativas à pergunta 7 - *De que forma este projeto proporcionou-me estratégias / ferramentas para trabalhar a partir da arte contemporânea como Técnica de Apoio à Infância?* - é mencionada a criatividade como ferramenta essencial a mudança de perspectiva acerca da contemporânea e o entendimento de que esta poderá fazer parte do quotidiano da criança, o ver e o pensar de forma diferente sobre os objetos, bem como as intencionalidades subjacentes a um espaço. Destacam-se algumas respostas:

“Ter feito este projeto proporcionou-me uma nova visão da arte contemporânea e de como a incutir na área da Educação, em todas as faixas etárias. Desde os esboços ao projeto final, com materiais recicláveis e puxar muito pela imaginação, apelando também aos sentimentos e memórias, deixando assim cada projeto mais único.”

“Este projeto, fez-me compreender que através de coisas, aparentemente, simples podemos criar uma atividade bastante interessante em que liga os nossos interesses, as nossas vivências com a arte e passar esta ideia às crianças é extraordinário.”

“Ajudou-me a perceber que a criatividade é muito importante. Ajuda-nos a explorar e ir mais além do que podemos ver ou ouvir.”

“A arte contemporânea não tem de ser complexa. Este projeto mostrou-me isso mesmo, é possível trabalhá-la de forma simples. Como técnica de apoio à infância este projeto fez com que percebesse que a arte contemporânea pode ser adaptada e trabalhada no meu contexto profissional. Este projeto permitiu-me também desenvolver bastante a criatividade, algo que sem dúvida considero imprescindível nesta área”.

“Saber utilizar ferramentas mais dinâmicas, a criatividade e experimentar com as crianças e não apenas fazer desenhos com as mesmas. Assim sendo podemos ser tudo aquilo que quisermos e dar a conhecer às crianças que podemos fazer algo divertido e do interesse das mesmas.”

Relativamente às questões 8 - *Ter vivenciado o processo de criação artística ajudou-me a adquirir competências / ferramentas para futuramente aplicar no meio profissional como Técnica de Apoio à Infância?* - e 8.1. - *Se sim, refere algumas dessas competências / ferramentas*, na maior parte das respostas foi apontada a criatividade. São igualmente mencionadas competências ao nível da instalação, da expressão

artística, do desenho, da construção, do “olhar artístico” e do pensar “fora da caixa”, que poderá remeter para e reforçar, uma vez mais, a criatividade.

8. Ter vivenciado o processo de criação artística ajudou-me a adquirir competências / ferramentas para futuramente aplicar no meio profissional como Técnica de Apoio à Infância?



Gráfico 6 - Respostas: *Ter vivenciado o processo de criação artística ajudou-me a adquirir competências / ferramentas para futuramente aplicar no meio profissional como Técnica de Apoio à Infância?*

Destacam-se algumas respostas relativamente à questão 8.1:

“Com este projeto sinto-me capaz de auxiliar as crianças a “percorrer” as suas memórias e a dar “vida” a essas mesmas memórias. Também me permitiu adquirir diversas competências a nível da instalação, da expressão artística e principalmente da criatividade. Este projeto fez-me pensar para depois executar e sem dúvida que esta competência é bastante aplicada no meu futuro profissional uma vez que, na minha opinião, as crianças devem refletir bastante e estimular a criatividade tantas vezes limitada. Este projeto não limitou a nossa criatividade deu “asas” à nossa imaginação.”

“Pintura, criatividade, autonomia e pensar “fora da caixa”

“Criatividade e originalidade”

“Ajudou-me a melhorar o meu olhar artístico, e que ajudou-me quando estagiei pois pude transmitir “esse olhar” as crianças mostrando total capacidade para encarar todos desafios artísticos que me propus e que foram surgindo”

“Consegui aperfeiçoar as minhas técnicas de desenho e construção, para além da criatividade, ferramentas essas muito importantes para o curso e para a vida.”

“Dependo das idades das crianças, acho que é um projeto bastante adaptável. A aprendizagem de uma formal é bastante rica e diversificada, pois como cada um tem a sua personalidade assim cada instalação terá a sua identidade.”

Análise e reflexão

O projeto proposto teve como finalidade integrar, experienciar e consolidar o processo criativo através da recriação de um objeto familiar com raízes na infância. Esta transformação ocorreu através da mobilização da linguagem da arte contemporânea e adquiriu novo significado numa exposição final, onde teve lugar uma instalação de grupo.

No trabalho de campo, foi predominante a metodologia de trabalho de projeto, essencial para a aplicação da resolução do problema proposto ao grupo, permitindo que este fosse explorado de forma faseada, pensada e estruturada. A dúvida e o questionar, conforme os desafios que surgiam, permitiram reavaliar escolhas e formas de concretização. O centro das aprendizagens foram as alunas, que desenvolveram ao longo do processo competências artísticas e técnicas, autonomia, cooperação e espírito crítico, essenciais ao seu futuro desempenho no mundo profissional.

A instalação, além de incorporar a linguagem da arte contemporânea, quebra com os critérios artísticos tradicionais e permite novas formas de ver, entender e fazer no domínio das artes visuais. Foi então eleita não só por permitir colmatar os défices relativos à familiarização com a linguagem da arte contemporânea do grupo/da turma, mas também pela ressonância simbólica que teria na sua fase de crescimento - a adolescência, quando se iniciam novas formas de estar, ver, fazer e sentir o mundo, através de ruturas e reformulações internas e externas. Neste sentido, as perspetivas sobre a instalação de Claire Bishop (2005) materializaram a imagética interna individual e grupal. Além disso, partiu-se do princípio de que a instalação iria reforçar a intensidade e a presença da expressão pessoal de cada aluna, manifestada de forma criativa e artística. Trabalhar esta questão, numa fase de procura e consolidação da própria identidade, revelou-se importante, não só para a gestão emocional de reformulações e conflitos internos (característicos da adolescência), mas também para proporcionar a consciência das características pessoais e únicas de cada aluna, através da linguagem artística.

A abordagem triangular da autora Ana Mae Barbosa (1995, 2010): Ler / Contextualizar / Fazer, permitiu uma produção artística a partir da articulação entre a imagem do objeto familiar e a linguagem artística contemporânea, integrando-se assim os diferentes contextos familiares e sociais das alunas, os seus interesses e as suas

motivações pessoais naquele que é o currículo da sua área de formação. É também possível identificar algumas correntes de educação artística de Arthur Efland (1995) no projeto. A corrente *pragmática-reconstrutor*, no sentido da aquisição das aprendizagens como valor instrumental e das competências artísticas aliadas à resolução de um problema, na possibilidade de intervir e transformar o meio envolvente. A corrente *formalista-cognitiva*, assente em conceitos próprios e estruturantes do conhecimento da arte, esteve igualmente presente, tanto nos saberes que foram transmitidos e adquiridos em grupo, como na capacitação para compreender, interpretar e elaborar artisticamente, através do desenvolvimento de um pensamento crítico relativo às obras de arte, bem como ao fazer artístico.

O trabalho de projeto permitiu compreender a possibilidade de encarar, pensar e refletir sobre um problema, procurar relações e conexões, encontrar novas perspetivas, projetar soluções e operacionalizar a sua resolução, isto é, materializar a capacidade de concretização, muitas vezes desinvestida nestas alunas, passos que permitem integrar e consolidar as aprendizagens. No que concerne à fruição por parte das alunas, o projeto começou por fazer emergir memórias, sentimentos e emoções na sala de aula, através do objeto-brinquedo. De seguida, a segunda fase, correspondente à representação figurativa do objeto-brinquedo, exigiu por parte das alunas maior capacidade de concentração, observação e persistência. A sessão fotográfica do objeto-brinquedo, num momento posterior, mais fluído, anunciou a passagem para outra linguagem artística e, por fim, na terceira fase, a mais desafiante, teve lugar a recriação da forma do objeto-brinquedo, para a instalação grupal.

A turma, composta por 20 elementos, na sua totalidade, obteve aproveitamento na avaliação. Contudo, 7 elementos não expuseram os seus trabalhos por não se encontrarem concretizados com esta finalidade. A mencionar que as alunas realizaram o seu estágio curricular, originando uma interrupção de 3 meses entre os projetos individuais e a exposição.

A avaliação, nas artes plásticas, sendo um ponto de constante reflexão e, por vezes, controvérsia, devido à sua subjetividade, assumiu um carácter formativo e regulador neste projeto, incorporando o processo dinâmico e tendo como eixos principais as alunas e os saberes, em articulação.

A transformação criativa que recaiu sobre o objeto-brinquedo foi simbólica da transformação da fase de crescimento das alunas, fazendo o seguinte paralelismo com linguagem plástica: desenho - infância / fotografia – início da adolescência / instalação – adolescência, estabelecendo-se assim uma relação coerente entre esta fase e a instalação, que corresponde a um momento crucial da história da arte, ao romper com os critérios artísticos tradicionais. O espoletar do processo criativo possibilitou a aquisição de competências artísticas, úteis não só na futura prática profissional, mas também num entendimento do indivíduo mais holístico, ao desenvolver o seu potencial artístico na resolução de problemas, a partir de diversas perspetivas, de forma criativa.

CONCLUSÃO

Enquanto a própria humanidade não morrer, a arte não morrerá.
(Fischer, 1983, p. 254)

O projeto *A identidade através do brinquedo traduzida em criação artística* foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Arte Visuais, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, onde a prática de ensino supervisionada foi realizada na Escola Profissional Gustave Eiffel – polo Lumiar. O do grupo de estudo incidiu sobre 20 adolescentes do curso técnico de apoio à infância, no âmbito da disciplina de expressão plástica, durante 18 sessões num total de 35 horas. A pertinência do projeto centrou-se na tentativa de colmatar os défices detetados inicialmente no grupo, tais como a fraca consciencialização da importância da arte na expressão da identidade, o escasso domínio da linguagem da obra de arte contemporânea e não relação com o potencial dos processos criativos, não só como ferramenta técnica para as futuras profissionais, bem como numa dimensão pessoal com repercussões no desenvolvimento nas restantes áreas da vida do ser humano ali presente.

O objeto brinquedo, como suporte para o processo criativo permitiu a fluidez e a confiança para ultrapassar os receios que surgiram ao longo do projeto. Na infância, o espaço intermédio criado por estes objetos (com apetência para o brincar) deu origem ao espaço potencial que contém em si a matriz criativa do indivíduo (Winnicott, 1975). Neste sentido, a partilha dos objetos brinquedo, impregnados de memórias, ligações, sentimentos, emoções e, em alguns casos, com uma índole mágica, ativou a referida matriz e permitiu compreender a importância do brinquedo e do brincar na infância, tanto para o ato criativo, como também para a elaboração da identidade. Esta escolha teve em conta o contexto real das alunas, a sua área de formação e futura profissão.

A reinterpretação artística sobre o objeto permitiu novas formas de comunicar, bem como expressar a identidade, construindo uma ligação criativa entre a infância e a adolescência (fase atual de crescimento das alunas). Potenciou a expressão da identidade através da linguagem artística contemporânea - a instalação, considerada na sua origem uma manifestação irreverente e transformadora que questionou os modos instituídos da arte. A exposição final concebida pela instalação grupal,

possibilitou a interação com o coletivo, através da cooperação, entajuda e, principalmente, pela relevância de compreender o potencial da criação artística individual num todo.

Os desafios sentidos ao longo do projeto centraram-se inicialmente na estética e compreensão da instalação, a manifestação artística foi acolhida com algumas incertezas, onde o conhecimento sobre a mesma e a visualização de obras de artistas foram essenciais para o desafio que estava a ser proposto. Posteriormente, sentiram-se bloqueios ao nível da concretização da representação figurativa do objeto brinquedo, onde a técnica, contenção e a persistência foram imprescindíveis. A dificuldade na capacidade de perspetivar a criação artística de autoria, com dimensão, presença e identidade foi igualmente um desafio. Outra dificuldade sentida em alguns elementos do grupo, incidiu na realização prática, onde a motivação por vezes desvaneceu em alguns elementos do grupo quando surgiram obstáculos na concretização. A mediação, o encontro de novas escolhas, entajuda, o incentivo, persistência e o reforço nas capacidades das alunas foram cruciais, revitalizantes e decisivos para a concretização e não desistência dos trabalhos. Neste sentido, foi fundamental a ligação emocional, história de vida e memórias inerentes ao objeto, ingredientes que contiveram as incertezas e medos relativos ao processo criativo. O distanciamento entre as criações finais e a exposição, desvaneceu a intensidade do projeto, recuperada na montagem e dia da apresentação.

A metodologia do projeto incidiu na triangulação ver/ler, contextualizar e produzir (Barbosa 2010), isto é, numa aproximação à instalação pela leitura de imagens deste género de manifestação artística; com recurso à história da arte e às experiências e conhecimentos das alunas, o que permitiu, não só contextualizar, mas também significar os conteúdos de aprendizagem; materializados através de um fazer artístico partilhado, que resultou numa exposição de grupo final. A aquisição das competências, aliadas ao pensamento crítico e criativo, permitiu uma ação sobre a realidade envolvente, baseados nos modelos *formalista – Cognitivo e pragmático – reconstrutorcionista* (Efland 1995)

O projeto alcançou os objetivos nele contemplados: o potencial da arte como forma de manifestação da identidade foi materializada na instalação, proporcionando novas

formas de comunicar e expressar, permitiu conhecer uma nova manifestação artística, bem como competências técnicas e artísticas. A arte contemporânea fez parte do cotidiano das alunas durante todo o projeto, tornando-se numa linguagem presente e familiar, desconstruindo as ideias interiorizadas “não consigo” e ou “não é algo para mim”, verbalizações que eram recorrentes em sala de aula. O diálogo estabelecido entre as criações na exposição final realçou o sentimento de pertença, a autoria de uma obra criativa e, conseqüentemente a afirmação pessoal de cada aluna. A interação com o outro e o seu meio é imprescindível para uma interdependência saudável e construtiva não só no âmbito da esfera pessoal, mas principalmente numa dimensão social.

Através do processo criativo foi igualmente possível desenvolver a criatividade, bem como alcançar uma nova consciência da arte com repercussões na forma de pensar, ver, sentir, fazer e comunicar. O autoconhecimento, confiança, empatia e resiliência foram conceitos igualmente presentes e explorados durante o projeto.

O projeto tornou-se consistente, coerente e viável devido à orientação, partilha e incentivo da professora orientadora e da professora cooperante. A liberdade, confiança e a viabilidade relativas ao projeto por parte das professoras foram cruciais para que o mesmo fosse implementado e realizado.

Defendendo uma perspectiva holística do potencial da arte no indivíduo, em prol de um ser mais coeso e consciente de si próprio, é possível através de projetos educativos artísticos adquirir competências e criar novas perspectivas mais ativas, criativas e interventivas de si, do outro e da realidade envolvente.

REFERÊNCIAS

- Andrade Luiz J., Santos A., Rocha F., Andrade S., Reis Y. (2014). *As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski*. EFDportes Revista Digital. 195. www.efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm.
- Bahia, S. (2002). *Da educação à arte e à criatividade*, Sobredotação, Atas do III Congresso Anual da Aneias.
- Bahia, S. (2008). *Psicologia educacional para professores de arte*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bahia, S., & Morais, M. (Orgs.) (2008). *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção*. Psiquilíbrios Edições.
- Bahia, S., & Trindade, J.P. (2010). *Contributos da psicologia para a educação visual. Em I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Universidade do Minho.
- Barbosa, A.M. (2010). *A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. Cortez.
- Cauquelin, A.(2005) *A Arte Contemporânea*. Martins Fontes.
- Bishop, C. (2005). *Installation Art.*, Tate Enterprises Ltd.
- Braconnier, A. & Marvelli D. (2000), *As mil facetas da adolescência*. Climepsi Editores.
- Campus Académico do Lumiar (2021). <https://campusdolumiar.pt>.
- Delors, Jacques; Al-Mufti, In'am; Amagi, Isao; Carneiro, Roberto; Chung, Fay; Geremek, Bronislaw; Gorham, William; Kornhauser, Aleksandra; Manley, Michael; Quero, Marisela Padrón; Savané, Marie-Angélique; Singh, Karan; Stavenhagen, Rodolfo; Suhr, Myong Won; Nanzha, Zhou (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Editora Asa.
- Dias, M. & Liblik, A, (2006), *A Avaliação em Artes Visuais no Ensino Fundamental*. Curitiba. <http://.cinfop.ufpr.br/inicial.html>.

- Edwards, B. (1999). *Drawing with the right side of the brain*. Tarcher Penguin.
- Efland, A. (1979). *Conceptions of teaching in art education*. *Art Education*.32 (4). 25-40.
- Erikson, H.E. (1998). *O Ciclo de Vida Completo*. Artes Médicas.
- Escola Profissional Gustave Eiffel (2021). <https://gustaveeiffel.pt>.
- Ficher, E. (1983). *A Necessidade da Arte*. Zahar editores.
- Ferholt, B. (2007). *Gunilla Lindqvist's theory of play and contemporary play theory*.3-77.
- Fleming, M. (2004) *Adolescência e Autonomia, O Desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Edições Afrontamento.
- Garden, Howard (1997), *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Artes Médicas.
- Griffa M. e Moreno, J. (2011), *Chaves Para A Psicologia Do Desenvolvimento Tomo 2*. (8ª ed). Paulinas.
- Hernández, F. (1998a). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Artmed.
- James Mollison, *Where the Children Sleep* (2010)
<http://www.jamesmollison.com/where-children-sleep>
- Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos*. Editorial Teorema.
- Medeiros, J. & Neto, J. (s.d.) *A Arte na Educação de Adolescentes em Escola Pública*. Ceará: Universidade Estadual, Laboratório de Aprendizagem, Desenvolvimento e Subjectividade.
- Medeiros, M. T. (Org.) (2000). *Adolescência: Abordagens, Investigações e Contextos de Desenvolvimento*. Ponta Delgada: Direção Regional da Educação.
- Oliveira, M. (2015) *A Arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica*. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV. <http://www.apecv.pt>

- Oliveira, M. (2016) *A importância da arte contemporânea para o futuro professor: uma abordagem desde a perspectiva dos estudantes*. Revista GEARTE. 3 (1). 53-66. <http://seer.ufrgs.br/gearte/issue/view/2788>
- Oliveira, M. (2017) *A Educação Artística para o desenvolvimento da Cidadania Atividades integradoras para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV. <http://www.apecv.pt>
- Ostrower, F. (1977), *Criatividade e Processos de Criação*. (15ª ed). Vozes.
- Ostrower, F. (1995), *Acasos e Criação Artística*. (8ª ed). Editora Campus.
- Piaget, J. (2013). *A Psicologia da Inteligência*. Vozes.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006) *Modelos de Avaliação das Aprendizagem*, universidade
- Pontes, V. & Alencar, D. (2011). *O brincar na educação infantil: um olhar sobre os(as) professores(as) e sua prática pedagógica*.
- Read, Herbert (2007), *Educação pela Arte*, Edições 70.
- Roger, C. (1985) *Tornar-se pessoa*. Moraes Editora.
- Sampaio, D. (1993). *Vozes e Ruídos: diálogos com adolescentes*. Caminho.
- Segal, H. (1975). *Introdução à obra de Melanie Klein*. Imago Editora.
- Silva, T. G., & Lampert, J. (2016). *Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro*. Revista Matéria-Prima, 88-95.
- Sprinthal, N. & Sprinthal, R (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw – Hill Portugal.
- UNESCO (1980). *The child and play, Theoretical approaches and teaching applications*. (34). Education Studies and Documents.
- Veríssimo R. (2002), *Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)*. Faculdade de Medicina do Porto.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.
- Winnicott, D.W. *A família e o desenvolvimento individual*

Winnicott, D.W. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago Editora.