

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



**ARTE PÚBLICA NO CONCELHO DA MOITA: PROPOSTAS
DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA**

Ana Sofia dos Anjos Figueiredo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



**ARTE PÚBLICA NO CONCELHO DA MOITA: PROPOSTAS
DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA**

Ana Sofia dos Anjos Figueiredo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Dissertação orientada pela Professora Doutora Cristina Azevedo
Tavares

2013

Ao Diogo.

Agradecimentos

À Professora Doutora Cristina Azevedo Tavares, pela sua disponibilidade e orientação cuidada.

Aos escultores Fernanda Fragateiro, Jorge Pé Curto e Pedro Miranda Silva, e às docentes Ana Paula Barata e Elisabete Tiago, pela disponibilidade para a realização das entrevistas.

À Dr^a Clara Santos, pelo acesso ao arquivo dos processos relativos às esculturas.

Ao Daniel Figueiredo, pela cedência do seu trabalho sobre a escultura dedicada ao Zeca Afonso, realizado no âmbito da licenciatura na Faculdade de Belas Artes.

À Cristina, pela disponibilidade, apoio e incentivo.

Ao Alexandre, pela ajuda prestada.

À tia Antonieta, por me ajudar a organizar o tempo disponível.

Ao Miguel, pelo apoio e atenção dedicados a este trabalho.

À minha irmã, ao meu pai e à memória da minha mãe.

Ao Diogo, meu filho, pelo entusiasmo e força constantes.

.

Resumo

O tema deste trabalho centra-se na Arte Pública como recurso educativo, analisando-se um conjunto de cinco esculturas públicas localizadas no concelho da Moita, a partir das quais se apresentam algumas propostas de abordagem pedagógica. As obras selecionadas pertencem aos artistas João Afra, Lagoa Henriques, Fernanda Fragateiro, Jorge Pé Curto e Pedro Miranda Silva, tendo sido implantadas entre 1993 e 2001.

A metodologia utilizada baseia-se na pesquisa documental, incidindo a revisão de literatura, essencialmente, sobre o conceito de Arte Pública e algumas teorias pedagógicas que fundamentam as propostas apresentadas. Procedeu-se ainda ao levantamento documental acerca das esculturas, permitindo a sua classificação de acordo com quatro critérios: Descrição; iniciativa/financiamento; localização/espço envolvente; intencionalidade. Recolheram-se dados qualitativos, através de entrevistas semiestruturadas aos escultores e a dois docentes (pré-escolar e 1º ciclo).

As propostas de abordagem pedagógica apresentadas, assentam em estratégias que privilegiam o diálogo com a obra de arte, e têm como principal objetivo promover a fruição mais intensa da Arte Pública, desenvolvendo a observação atenta e o sentido crítico. Pretende-se ainda, a partir do diálogo entre o passado e o presente, contribuir para o conhecimento da história local, estimulando o interesse pela herança cultural e natural e uma apropriação consciente do património.

Palavras-chave: Arte Pública; Educação Artística; Escultura; Paisagem Urbana; História Local.

Abstract

This essay focuses around the subject of Public Art as an educational resource, by analyzing a total of five public sculptures in the district of Moita, from whose is given some proposals of pedagogical approach. The selected pieces belong to artists João Afra, Lagoa Henriques, Fernanda Fragateiro, Jorge Pé Curto and Pedro Miranda Silva, and have been implemented between 1993 e 2001.

The used methodology bases itself on documental research, having the analysis of documents essentially falled the concept of Public Art and some pedagogical theories that support the presented proposals. Also a documental surveying of the sculptures has been made, alloying its classification according to four ratings: Description; initiative/financing; localization/surroundings; intentionality. Qualitative data has been collected, through semi-structured interviews to the sculptors and to two teachers (pre-school and primary school).

The presented pedagogical approaches rely on strategies that privilege the dialogue with the work of art, and have as primary goal to promote a more intense fulfillment of Public Art, developing the careful observation and critical sense. It's also intended that, from the dialogue between past and present, to give a contribution to local history knowledge, stimulating the interest for cultural and natural heritage and a conscious appropriation of patrimony.

Key Words: Public Art; Art Education; Sculpture; Urban Landscape; Local History.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
PRIMEIRA PARTE - ARTE PÚBLICA E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	16
Capítulo I: O Conceito de Arte Pública	16
Introdução	16
1. Definições de Arte Pública	16
2. Conceitos operativos subjacentes à Arte Pública Contemporânea	21
3. Tipos de Arte Pública	25
4. Elementos de análise da escultura a partir do conceito de “circunstancialidade do material”, segundo Carlos Reyero.....	27
5. Arte Pública e cidade: A Paisagem Urbana	29
Capítulo II: Educação Artística	34
1. Duas abordagens pedagógicas a obras de Arte Pública	34
2. Dispositivos de mediação educacional que privilegiam o diálogo com as obras de arte.....	36
2.1 Programa Integrado de Artes Visuais “Primeiro Olhar”	36
2.2 Estratégias do Pensamento Visual (Visual Thinking Strategies - VTS).....	40
2.3 Discipline Based Art Education - DBAE	41
3. Teorias Pedagógicas	42
3.1 Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky	42
3.2 Teoria do desenvolvimento da compreensão estética de Michael Parsons	45
4. O desenvolvimento global da criança (quatro a dez anos): Exemplos de capacidades a desenvolver	49
SEGUNDA PARTE – ARTE PÚBLICA NO CONCELHO DA MOITA	54
Capítulo III: Enquadramento histórico, demográfico e urbanístico do concelho da Moita	54
1. Breve história do concelho	54
2. Caracterização demográfica.....	55
3. A dinâmica de transformação da paisagem	56
4. Estrutura e crescimento urbano das freguesias de implantação das obras de Arte Pública selecionadas.....	57
4.1 Freguesia de Alhos Vedros.....	57

4.2 Freguesia da Baixa da Banheira	57
4.3 Freguesia da Moita	58
Capítulo IV: Caracterização do Conjunto de Obras de Arte Pública no Concelho da Moita.....	60
Introdução	60
Escultura 1: “O Tejo, os Homens e a Terra” – Monumento comemorativo dos 300 anos da vila da Moita (1993). João Afra.	60
a) Descrição	61
b) Iniciativa/Financiamento	61
c) Localização/Espaço Envolvente	62
d) Intencionalidade	64
Escultura 2: “Monumento a José Afonso” (1997). Lagoa Henriques.	65
a) Descrição	66
b) Iniciativa/Financiamento	67
c) Localização/Espaço Envolvente	69
d) Intencionalidade	70
Escultura 3: “Pele” – Peça Escultórica em Homenagem à Cortiça e ao Corticeiro (2000). Fernanda Fragateiro.....	71
a) Descrição	71
b) Iniciativa/Financiamento	72
c) Localização/Espaço Envolvente	73
d) Intencionalidade	74
Escultura 4: “Margem Esquerda” – Peça escultórica em homenagem ao operário (2001). Jorge Pé Curto.....	76
a) Descrição	76
b) Iniciativa/Financiamento	77
c) Localização/Espaço Envolvente	77
d) Intencionalidade	78
Escultura 5: “Vento à Barra” – Peça escultórica em homenagem ao marítimo (2001). Pedro Miranda Silva.	80
a) Descrição	80
b) Iniciativa/Financiamento	81

c) Localização/Espaço Envolvente	81
d) Intencionalidade	81
TERCEIRA PARTE – PROPOSTAS DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA	84
Introdução	84
Capítulo V – Guiões com propostas de abordagem pedagógica.	87
1. Guião da primeira sessão: Sessão preparatória de visita à escultura	87
2. Guiões das visitas-jogo às esculturas (segunda sessão): “Escultura à Vista!”	90
2.1 Escultura 1: “O Tejo, os Homens e a Terra” (1993). João Afra.	91
2.2 Escultura 2: “Monumento a José Afonso” (1997). Lagoa Henriques.	95
2.3 Escultura 3: “Pele” (2000). Fernanda Fragateiro.....	98
2.4 Escultura 4: “Margem Esquerda” (2001). Jorge Pé Curto.....	101
2.5 Escultura 5: “Vento à Barra” (2001). Pedro Miranda Silva.	104
3. Guião da terceira sessão: Atividade oficial.....	107
CONCLUSÃO	108
Bibliografia	111

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do concelho da Moita

Figura 2: “O Tejo, os Homens e a Terra”. João Afra (1993)

Figura 3: “Monumento a José Afonso”. Lagoa Henriques (1997)

Figura 4: Medalhão desaparecido da escultura (fotos de 2005)

Figura 5: “Pele”. Fernanda Fragateiro (2000)

Figura 6: “Margem Esquerda”. Jorge Pé Curto (2001)

Figura 7: “Vento à Barra”. Pedro Miranda Silva (2001)

ANEXOS

Anexo A: Folheto editado pela Câmara Municipal da Moita aquando da inauguração da escultura “O Tejo, os Homens e a Terra”, de João Afra, em 1993.

Anexo B: Folheto editado pela Câmara Municipal da Moita aquando da inauguração da escultura “Pele”, de Fernanda Fragateiro, em 2000.

Anexo C: Folheto editado pela Câmara Municipal da Moita aquando da inauguração da escultura “Margem Esquerda”, de Jorge Pé Curto, em 2001.

Anexo D: Folheto editado pela Câmara Municipal da Moita aquando da inauguração da escultura “Vento à Barra”, de Pedro Miranda Silva, em 2001.

Anexo E: Folheto editado pela Câmara Municipal da Moita com os projetos do Serviço Educativo para o ano letivo 2012/2013.

Anexo F: Proposta de atividade. Desenho de continuação: “Continua a escultura...”

Anexo G: Proposta de atividade. O Bilhete de Identidade da escultura...

Anexo H: Guiões e transcrição das entrevistas aos escultores e docentes.

INTRODUÇÃO

A motivação para o desenvolvimento da presente dissertação partiu do interesse suscitado por algumas obras de Arte Pública localizadas no concelho da Moita, passíveis de constituir, pelas suas qualidades artísticas e estéticas, uma abordagem pedagógica, e como tal um recurso a explorar no âmbito do Serviço Educativo da Câmara Municipal da Moita.

Enquadrado na Divisão de Cultura do Município, o Serviço Educativo está vocacionado para a promoção de atividades em contexto de educação não formal, estabelecendo ligação com os públicos, nomeadamente ao nível da população escolar. Para além do acompanhamento de projetos em continuidade, dinamizados nas escolas por parceiros operacionais em áreas como o cinema, percussão e expressão dramática, cabe-lhe ainda a implementação de atividades interdisciplinares na área do património. Assim, juntamente com as visitas ao Moinho de Maré e ao Sítio das Marinhas (salinas), constituindo abordagens ao património industrial e natural, foi possível integrar também, nas propostas educativas para o ano letivo 2012/2013, as visitas à Arte Pública, numa perspetiva de património cultural.

Pretende-se, assim, através das propostas de abordagem pedagógica apresentadas, contribuir para alargar experiências de contacto com a Arte Pública, estimulando a perceção estética e o conhecimento dos elementos da paisagem urbana. O olhar quotidiano, sendo um olhar fragmentado que privilegia a mobilidade, traduz, não raras vezes, uma relação com a Arte Pública que se caracteriza por uma certa indiferença. Ver é algo que requer tempo, tempo de contemplar, de apreender, de sentir, tempo que, habitualmente, nos movimentos diários ou pontuais pela cidade, não é dispensado à observação do meio envolvente.

Mas a escultura no espaço público permite mais do que ver, ela pode ser percorrida pela visão, mas também pelo tato, pelo movimento. Deste modo, pretende-se ainda estimular uma fruição mais intensa de algumas obras que povoam o espaço onde as crianças habitam, proporcionando, enquanto lugares de memória, uma leitura do percurso histórico-temporal onde estão inseridos, incentivando um conhecimento ativo e o uso de capacidades de investigação.

A seleção das cinco obras a abordar, num concelho onde a Arte Pública é relativamente escassa, mas onde existem, apesar disso, exemplos relevantes, obedeceu, em primeiro lugar, a um critério de qualidade artística, condição essencial para pensar a Arte Pública enquanto recurso educativo. As obras escolhidas pertencem a artistas com um

percurso consistente na área da escultura, desde nomes reconhecidos nacional e internacionalmente, a artistas com trabalho desenvolvido a uma escala mais regional e local, cujas peças são importantes na Arte Pública local.

Em segundo lugar, utilizou-se como critério a localização das obras, de forma a garantir que o espaço onde se encontram é visitável, permitindo a deslocação de grupos e assegurando as condições necessárias a uma fruição mais intensa. Por este motivo, excluíram-se, desde logo, esculturas situadas em rotundas, devido às limitações de acessibilidade ao local.

Definiu-se como público-alvo prioritário para as visitas, turmas do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, abrangendo uma faixa etária que se situa, aproximadamente, entre os quatro/cinco e os dez anos.

A opção por este público-alvo tem como finalidade desenvolver ações educativas que promovam, desde cedo, o contacto com a arte, despertando a sensibilidade estética e o pensamento crítico. Considerou-se, como tal, que seria vantajoso iniciar a abordagem a obras de Arte Pública abarcando um período da infância em que a disponibilidade para a receção artística é elevada, contribuindo ainda para o conhecimento do património e da história local.

Por outro lado, verifica-se nestes graus de ensino a existência de competências diretas na área da Educação atribuídas à Câmara Municipal, ao mesmo tempo que o modelo de funcionamento, designadamente o ensino em monodocência, mas também a organização dos tempos curriculares, são elementos facilitadores da deslocação das turmas.

A implementação das propostas de abordagem pedagógica apresentadas, requer um conhecimento aprofundado acerca das obras em causa, exigindo ainda uma boa gestão do tempo na orientação do diálogo, de forma a organizar a quantidade de informação, tendo em conta as características do grupo. Nesse sentido, as propostas que se formulam são flexíveis e podem ser adaptadas em função das necessidades, ao mesmo tempo que, confrontadas com a prática, poderão sofrer ajustes e alterações, tendo em vista a melhoria contínua. Para além disso, é necessário ainda desenvolver mecanismos de avaliação, que permitam a monitorização das atividades, estabelecendo critérios de análise da ação educativa.

O procedimento metodológico adotado combina a pesquisa documental, fundamentada na revisão de literatura da especialidade e na procura de informação relativa às esculturas, com a recolha de dados qualitativos, através de entrevistas semiestruturadas.

Na sequência da revisão de literatura levada a cabo, a problemática da Arte Pública ganhou forma, tornando possível apreender as diferentes dimensões implicadas num conceito cuja definição se afigura complexa e polémica. Por outro lado, também o conceito de paisagem urbana, ao favorecer de um modo mais explícito do que a noção de “espaço público” a consideração do meio envolvente e das pessoas que o habitam, revelou-se como sendo estruturante nas propostas a desenvolver. O enquadramento proporcionado pelas teorias pedagógicas contribuiu para a formulação de alguns princípios orientadores, com reflexo nas propostas de abordagem pedagógica, adotando-se, predominantemente, uma estratégia de diálogo com a obra de arte.

A recolha de informação relativa às cinco esculturas, centrou-se na consulta de documentação do Arquivo da Câmara Municipal da Moita e também no contacto com a Junta de Freguesia da Baixa da Banheira. Reuniram-se os folhetos de divulgação editados pela Câmara sobre cada uma das esculturas, com exceção de uma das obras, cuja iniciativa não foi camarária, e consultaram-se os dossiês contendo os respetivos processos.

As entrevistas realizadas aos autores das obras, designadamente à Fernanda Fragateiro, ao Jorge Pé Curto e ao Pedro Miranda Silva, permitiram a recolha de informação complementar acerca das esculturas, fornecendo um material de grande utilidade no processo de análise das obras. Realizaram-se ainda duas entrevistas a docentes (uma educadora e uma professora de primeiro ciclo), com o objetivo de averiguar a pertinência do tema e procurando recolher inputs para a elaboração das propostas de abordagem pedagógica.

Pese embora existam alguns exemplos, no panorama nacional, de abordagens à Arte Pública enquanto recurso educativo, essa parece não ser ainda uma prática generalizada. O recentemente inaugurado Parque de Arte Contemporânea, em Almourol, por exemplo, prevê no seu projeto a criação de um centro educativo, enquanto o Circuito Aberto de Arte Pública de Paredes, contemplou uma iniciativa dirigida a instituições de ensino, para a apresentação de intervenções efémeras e obras temporárias, envolvendo uma escola de 2º e 3º Ciclo, uma escola secundária, a Faculdade de Belas Artes do Porto e a Escola de Artes da Universidade Católica Portuguesa. Também a Fundação de Serralves, através do Serviço Educativo, promove atividades a partir das esculturas no Parque, bem como a Fundação Calouste Gulbenkian, com base nas esculturas existentes no jardim.

O trabalho encontra-se estruturado em três partes distintas. A primeira parte, relativa à Arte Pública e à Educação Artística, contém dois capítulos. No capítulo I faz-se a revisão de

literatura em torno do conceito de Arte Pública, expondo-se alguns conceitos operativos subjacentes, uma classificação possível das diferentes tipologias, para além de alguns elementos de análise aplicáveis à escultura pública a partir do conceito de “circunstancialidade do material”. Inclui-se ainda a análise do conceito de paisagem urbana, onde sobressai o estudo de Kevin Lynch acerca da imagem da cidade, mantendo-se uma referência incontornável nessa matéria.

O capítulo II desenvolve o enquadramento teórico a partir de dois exemplos de abordagem pedagógica a obras de arte, seguindo-se a apresentação de alguns dispositivos de mediação educacional que privilegiam o diálogo com a obra de arte. É dado especial destaque ao programa “Primeiro Olhar”, pela sua pertinência face aos objetivos deste estudo, constituindo uma referência teórica determinante na conceção das propostas pedagógicas. Abordam-se ainda os programas “Estratégias do Pensamento Visual – VTS (Visual Thinking Strategies)” e “Discipline Based Art Education – DBAE”. Tendo em conta o vasto campo das teorias pedagógicas da Educação Artística, optou-se por focar os estudos de Lev Vygotsky e Michael Parsons, configurando um modelo que enfatiza a Educação Artística como compreensão. Considera-se, pois, que o paradigma interpretativo proporcionado por estes dois autores é aquele que melhor se adequa ao propósito desta investigação, desenvolvendo-se, por isso, alguns aspetos de reconhecido relevo para este estudo. Encerra-se este capítulo com um conjunto de reflexões baseadas nos estudos no âmbito da psicologia genética de Piaget, acerca do desenvolvimento da criança (quatro a dez anos), referindo-se ainda a teoria do desenvolvimento perceptivo-motor de Kephart e apresentando-se alguns exemplos de capacidades a desenvolver neste intervalo de idades, embora partindo de um entendimento flexível da classificação por estádios.

A segunda parte, diz respeito à Arte Pública no concelho da Moita, começando por se fazer, no capítulo III, um breve enquadramento histórico e demográfico, de modo a permitir uma caracterização do concelho, quer do ponto de vista do seu passado e desenvolvimento, quer do ponto de vista da sua população atual, permitindo constatar que se trata, no quadro dos municípios da Área Metropolitana de Lisboa, de um concelho de pequena dimensão, com cerca de 67.000 habitantes, embora com uma densidade populacional elevada. Por outro lado, atendendo ao papel do urbanismo e do ordenamento do território na configuração do espaço público, apresentam-se ainda alguns elementos referentes à dinâmica de transformação da

paisagem e à estrutura e crescimento urbano das freguesias de implantação das obras de Arte Pública selecionadas, ou seja, Alhos Vedros, Baixa da Banheira e Moita.

O capítulo IV aborda o conjunto de esculturas selecionadas, procedendo-se à sua análise segundo quatro critérios definidos: Descrição, Iniciativa/financiamento, localização/espço envolvente e intencionalidade.

Finalmente, na terceira parte, expõem-se as propostas de abordagem pedagógica, justificando-se, numa nota introdutória, a sua pertinência, tendo por base a análise das entrevistas realizadas às duas docentes. Optou-se, no último capítulo, por apresentar as propostas de abordagem pedagógica num formato do tipo guião, contendo a estrutura da atividade mediante a descrição da sua sequência. Assim, são definidos objetivos gerais, enunciam-se os materiais de apoio necessários e faz-se um breve apontamento sobre a metodologia a seguir. Os campos seguintes descrevem alternadamente procedimentos, perguntas-chave e ações, sistematizando a informação acerca do desenvolvimento da abordagem proposta. Com esta estrutura em guião, através de uma tabela, procurou-se alcançar uma maior clareza na apresentação dos dados, mas também organizar as propostas tendo em vista a sua dinamização, permitindo, a partir daí, passar à prática. Acrescenta-se ainda que existem alguns materiais de apoio, cuja aquisição e produção será assegurada pela Câmara Municipal da Moita, pelo que não constam no presente trabalho. Contudo, apresentam-se nos anexos, a título ilustrativo, alguns exemplos.

PRIMEIRA PARTE - ARTE PÚBLICA E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Capítulo I: O Conceito de Arte Pública

Introdução

Abordar a Arte Pública é tratar um tema multidisciplinar, que atravessa diferentes áreas do conhecimento, da arquitetura ao urbanismo, passando pelo design de equipamentos, pela ecologia, sociologia, economia ou direito, e envolvendo uma vasta discussão em torno das artes. O espectro de ação dentro deste campo é de tal forma extenso, que a definição do conceito de Arte Pública se afigura um enorme desafio. Entre os teóricos que se dedicam ao seu estudo, é consensualmente aceite tratar-se de um conceito complexo e polémico, relacionado diretamente com questões como financiamento, localização, interesse e intenção.

Como tal, partindo do objetivo concreto de cruzar a Arte Pública e a Educação Artística, adota-se neste estudo uma perspetiva centrada na obra de arte em si e nas suas particularidades enquanto recurso educativo, não constituindo a teoria da Arte Pública e o intenso debate que gira em torno do conceito, o fulcro do problema que aqui se propõe. No entanto, a necessidade de clarificar este conceito revela-se incontornável, permitindo alicerçar o discurso no vasto território da Arte Pública.

1. Definições de Arte Pública

Segundo José Pedro Regatão (2010), artistas como Rodin, Brancusi ou Picasso, já tinham levado a cabo, a partir do início do século XX, a desconstrução de muitos dos elementos que caracterizavam a escultura monumental, utilizando nas suas obras uma linguagem de grande modernidade. Elementos como o pedestal, a verticalidade e a figuração foram sendo ultrapassados, à medida que movimentos de vanguarda iam ganhando terreno.

Começa então a despontar o interesse pelos espaços não convencionais da arte, dando origem a novas abordagens que se distinguem das habituais conceções monumentais. O espaço urbano converte-se num lugar propício à experimentação artística, motivando o crescimento da Arte Pública.

A designação Arte Pública surge, assim, durante os anos 60, para caracterizar um novo tipo de intervenção artística no espaço público que se distinguia do clássico monumento comemorativo (Regatão, 2010, p. 61). A criação deste conceito só se justificou, porém, depois

de se observar um rompimento com o monumento e a subversão das suas regras: verticalidade, pedestal, figuração, relação entre significado/acontecimento.

Verifica-se, contudo, que desde essa época a esta parte, têm sido empregues diferentes designações para as obras de arte em espaços urbanos, contribuindo para aumentar a nebulosidade em redor do conceito, já de si complexo e de difícil apropriação.

Com efeito, as fronteiras entre as múltiplas disciplinas que intervêm no espaço urbano são cada vez mais fluídas, verificando-se amiúde uma interpenetração entre a escultura, a arquitetura e o design, podendo encontra-se, consequência desta fusão, esculturas arquitetónicas, arquitetura escultural, ou mesmo design como escultura ou escultura como design (Casanovas, 2005).

Nesse sentido, a Arte Pública, enquanto prática artística que incorpora inúmeros movimentos da arte contemporânea e que se estende a várias disciplinas, utilizando uma multiplicidade de médiums, resulta numa grande diversidade, com formas muito díspares entre si. A polémica que se movimenta à sua volta surge, por vezes, desta complexidade intrínseca, enquanto prática híbrida que recorre a diversos meios, sempre em desenvolvimento e multifacetada. (Guedes, 2012, p.234).

O conceito de Arte Pública suscita, desde logo, um conjunto de interrogações, que Harriet Senie (1992) sistematiza da seguinte forma:

Os problemas inerentes à Arte Pública numa democracia começam com a sua definição. Como é que algo pode ser ao mesmo tempo público (democrático) e arte (elitista)? Quem é o público? O que define a arte ou a escultura hoje em dia? O que faz dela pública - a sua essência, o seu mecenas, ou a sua localização? Se em vez de “arte pública” dissermos “arte em espaços públicos”, estamos a reconhecer o local como o mais importante, e talvez único, fator público. Mas o que torna um local público – a acessibilidade ou o conforto que proporciona? Devemos discutir a escultura pública no contexto da arte ou do design urbano ou de ambos? Como podemos abordar um assunto que é mais vezes notícia enquanto objeto de controvérsia, do que pelo sentido que representa para o seu principal público? (Senie, 1992, p. 3). Tradução livre do inglês¹.

¹ Tradução livre do inglês: “The problems endemic to public art in a democracy begin with its definition. How can something be both public (democratic) and art (elitist)? Who is the public? What defines art or sculpture today, for that matter? What makes it public – its essence, its patron, or its location? If instead of “public art” we say “art in public places,” we acknowledge site as the determining, and perhaps the only, public factor. But what makes a site public – access or amenities? Do we discuss public sculpture in the context of art or urban design or both? How can we approach a subject that makes news as an object of controversy more often than it makes sense to its primary audience?” (Senie, 1992, p. 3).

De acordo com Cartier e Willis (2008), a definição de Arte Pública deve ser flexível, como o médium em si. É também necessário que seja uma definição em aberto, que facilite a assimilação contínua dos novos desafios colocados a esta prática artística. A definição proposta pelos dois autores consubstancia, assim, um vasto número de possibilidades de Arte Pública, tais como trabalhos temporários, performance, arte funcional, de compromisso social, novos media ou escultura permanente:

Arte Pública é a arte fora dos museus e galerias, que se enquadre em pelo menos uma das seguintes categorias: 1.Arte em público: acessível ou visível para o público; 2.Arte de interesse público: preocupada ou afetando a comunidade ou os indivíduos; 3.Arte em lugar público: Existente para uso da comunidade ou dos indivíduos; 4. Arte de financiamento público: paga pelo público (Cartier e Willis, 2008, p.15). Tradução livre do inglês.²

Para Sobrino Manzanares (2000), na medida em que existe claramente uma distinção entre os conceitos de “Arte” e “Arte Pública”, esta última acarreta, por vezes, um certo sentido depreciativo, revestindo-se o adjetivo “pública” de um carácter pejorativo para a arte.

De facto, como também observam Cartiere e Willis, apesar dos inúmeros contributos da Arte Pública, a sua credibilidade não é ainda um dado adquirido para a história da arte, e acrescentam: “Se por um lado os artistas aceitam prontamente uma encomenda de Arte Pública, por outro, parecem resistir, no geral, a ser identificados como artistas de Arte Pública” (Cartier e Willis, 2008, p. 1). Tradução livre do inglês.³

Entre os fatores que concorrem para esta situação de marginalidade a que a Arte Pública se encontra votada pela comunidade da arte, apontam a falta de críticos dedicados a esta área, a lacuna na formação dos artistas, a falta de avaliação, e por último, mas não menos importante, a confusão que prolifera em torno do conceito. Apesar da multiplicação de trabalhos de Arte Pública, um pouco por todo o lado, continua a verificar-se uma significativa desproporção entre as obras realizadas e a análise crítica. A não ser que a Arte Pública crie algum tipo de controvérsia, de uma maneira geral, ela é ignorada pela crítica e pela imprensa.

Para Maderuelo (1999), uma das causas que terá contribuído para o descrédito das obras de Arte Pública, deve-se ao facto de terem sido entregues, muitas vezes, a arquitetos ou artistas locais de segunda linha. Esta foi uma prática corrente sobretudo durante a período da

² Public art is art outsider of museums and galleries and must fit within at least one of the following categories: 1. In a place accessible or visible to the public: in public. 2. Concerned with or affecting the community or individuals: public. 3. Maintained for or used by the community or individuals: public place. 4. Paid for the public: public fundend ((Cartier e Willis, 2000, p. 1).

³ While artists may readily accept a public art commission, in general they appear resistant to being identified as public a artist (Cartier e Willis, 2008, p. 1).

“política do um por cento”, um programa aplicado internacionalmente em países como Inglaterra, França e Estados Unidos, com o qual se pretendia incentivar a Arte Pública, obrigando à canalização de 1% dos custos totais da construção de edifícios para esse efeito (lei que vigorou também em Portugal).

Segundo Joana Motta Guedes (2012, p. 235), o conceito de Arte Pública encontra-se exposto aos mais variados equívocos. Entre o meio artístico, por exemplo, existe por vezes a ideia de que a Arte Pública, enquanto uma arte pensada para o Outro, e portanto, sinónimo de compromisso, é uma arte corrompida na sua originalidade, o que poderá também ajudar a explicar a sua ostracização por parte da comunidade da arte, dificultando o seu reconhecimento crítico.

Representativo desta linha de pensamento, é a seguinte transcrição presente na obra “Escultores contemporâneos em Portugal”, na qual Manuela Synek refere:

O facto de ser uma encomenda ou de existir um concurso público, implica, à partida, o alinhamento a regras “clássicas” mais fixas (...). Trata-se sempre, à partida, de um condicionamento para o realizador da obra: é que conceber e concretizar um conjunto escultórico na via pública, exatamente como o imaginou, é difícil. Existe permanentemente uma distância entre a primeira conceção e a sua concretização: o trabalho escultórico de atelier possui uma outra faceta e é aí que o escultor demonstra a sua inteira capacidade de artista (Synek, 1998, p. 12).

No artigo, “Responsible Criticism: Evaluating Public Art”, Harriet Senie (in Cartier e Willis, 2008) explora um conjunto de abordagens possíveis, tendo em vista avaliar a Arte Pública no âmbito de um ‘art-world standard’, concluindo que existem três perguntas essenciais com base nas quais se pode avaliar qualquer trabalho de Arte Pública:

1.É um bom trabalho de acordo com o seu tipo: arte, design urbano ou projeto de comunidade? 2.Melhora ou revitaliza, de alguma forma, o local – proporcionando uma experiência estética ou intensa (ou ambas), ou promovendo o diálogo ou a consciência social? 3.Existem evidências de uso relevante ou de apropriação por parte do público? (Senie, apud Cartier e Willis, 2008, p.15). Tradução livre do inglês.⁴

De acordo com Senie (in Cartier e Willis, 2008), para que uma obra de Arte Pública possa ser considerada uma obra bem-sucedida, tem de alcançar resultados nos três parâmetros indicados. Porém, mesmo que consiga satisfazer os três critérios, este tipo de obra precisa de

⁴ 1. Is it a good work, according to its type: art, urban design or community projet? 2. Does it improve or energize its site in some way – by providing an aesthetic experience or searing (or both), or by prompting conversation and perhaps social awareness? 3. Is there evidence of relevant or appropriate public engagement or use? (Senie, apud Cartier e Willis, 2008, p.15).

ser submetida à prova do tempo. Há um período de adaptação ao local, após instalação da obra, que é necessário deixar passar. O trabalho precisa atravessar o crivo do tempo, para sobreviver ao ceticismo inicial que normalmente caracteriza a reação à maior parte das obras colocadas no domínio público, à semelhança, aliás, do que acontece com toda a arte e não apenas com a Arte Pública.

Para Lucy Lippard (citado por Regatão, 2010), o conceito de Arte Pública só pode ser afirmado com propriedade em presença de obras que foram concebidas tendo em conta uma relação com as comunidades, traduzindo assim uma ideia de Arte Pública criada especificamente para um lugar, que constrói relações com o espaço físico e histórico, ou seja, site-específ, fator estruturante que ressalta na sua definição: “Arte acessível de qualquer espécie que se preocupa, desafia, envolve, e consulta o público para ou com quem é realizada, respeitando a comunidade e o meio ambiente” (Lippard, citado por Regatão, 2010, p.62).

Na esteira desta autora, Miwon Kwon (citado por Regatão, 2010) defende que a disseminação do conceito de site-specific ao território da Arte Pública foi a pedra de toque para a cisão definitiva com a influência da ‘escultura do pedestal’, configurando, dessa forma, um domínio renovado de relações com o espaço e o público. O conceito de site-specific, ao pôr a claro a ideia de que o espaço envolvente não pode ser menosprezado, constituindo um elemento incontornável na conceção de Arte Pública, foi determinante para o seu desenvolvimento.

Apesar de existir um número considerável de autores que reconhecem a possibilidade de identificar elementos que se constituem como denominador comum no conceito, designadamente, o facto se tratar de uma prática artística desenvolvida ao ar livre, fora dos espaços artísticos convencionais e acessível a todos os tipos de públicos, mesmo aqui existem divergências. Existem, assim, alguns autores que refutam a ideia de que a Arte Pública é pública porque se encontra ao ar livre e porque é acessível a um grande número de espetadores, considerando que o alcance da dimensão pública vai muito além disso.

Os defensores da Arte Pública, acrescentam Cartier e Willis (2008), exaltam as suas qualidades, referindo o contributo para o embelezamento dos espaços, para a mudança social, para a coesão, provocando, desafiando as convenções sociais, produzindo sentidos, educando, inspirando, celebrando e criando novos paradigmas que atravessam diferentes disciplinas. Porém, concluem, existe muito pouca investigação para se compreender como a Arte Pública desencadeia tudo isso.

2. Conceitos operativos subjacentes à Arte Pública Contemporânea

Segundo Joana Motta Guedes (2012), os projetos de Arte Pública contemporânea partem de motivações e fundamentos diversos: comemorativo, monumental, pedagógico, comunitário, ativista, lúdico, *site-specific*, performativa, entre outros. Partindo de um género de Arte Pública que tem como finalidade a interpelação de diversos públicos e a vontade de inter-relação entre obra/artista e transeunte/espetador, a autora assume um conjunto de pressupostos, enquanto conceitos operativos subjacentes à Arte Pública, e que a seguir se descrevem.

2.1 Espaço Público

A teoria de Habermas sobre a mudança estrutural da esfera pública, é tida como fundamental para a compreensão dos pilares do conceito de espaço público. Para Habermas (citado por Regatão, 2010), a esfera pública é, no seu âmago, um espaço de debate racional sobre um conjunto de temas que têm que ver diretamente com a sociedade. O espaço público não pode por isso ser ocupado por um grupo dominante, pois é a diversidade cultural e social dos seus utilizadores que lhe confere o respetivo estatuto. Mas, para garantir a universalidade do espaço público, conservando as suas funções originais, é preciso fazer mais do que simplesmente reclamar a sua presença nas cidades. É preciso assegurar a sua qualidade e manter, apesar da densidade urbana, a universalidade.

Assim, segundo Guedes, a obra de arte está intimamente ligada a um espaço real e a um tempo específico, proporcionando ‘um cruzamento entre obra, espetador, espaço e tempo’.

2.2 Interpelar diversos públicos

A Arte Pública possibilita o acesso à arte independentemente das instituições, extravasando os limites destas e inscrevendo-se na vivência do quotidiano. Pode revestir-se de um sentido decorativo, provocativo, ou de interrogação alargada de pessoas e respetivas motivações: “Atualmente o artista é chamado a requalificar o espaço público, já que a arte tem a qualidade de revitalizar zonas urbanas e melhorar a vida do público, ao reclamar e humanizar o ambiente urbano” (Guedes, 2011, p.237).

A intervenção dos artistas surge, neste contexto, pela necessidade de diálogo no espaço público e porque a Arte Pública responde ao desejo de identificação. Ela pode embelezar, mas também provocar, desafiar as convenções sociais, incentivando e contribuindo para a mudança – “(...) pode inspirar, pode ser pedagógica, pode unir os transeuntes/espetadores” (Guedes, 2011, p. 237).

2.3 Arte ligada ao espaço

Ao entrar no terceiro conceito operativo enunciado nesta teoria, avizinha-se necessário explicar como é que esta modalidade artística corresponde a todas aquelas funções.

Parte-se, assim, de uma concepção de Arte Pública como uma arte relacional, de comunicação, nalguns casos com uma intencionalidade política, observando-se uma preocupação com o tema e com a localização específica da obra. São assim referidas as seguintes qualidades das obras de Arte Pública:

Por uma lado, o melhoramento do espaço público, dando-lhe energia e promovendo a experiência estética, incitando a conversação e a consciência social; o ajustamento do espaço público ao longo do tempo, pela integração local e social da obra; por outro lado a qualidade do trabalho artístico e o compromisso com o público; a adaptabilidade do projeto e o esforço assimilador dos artistas no que concerne às exigências externas e ao “Outro generalizado” (Guedes, 2012, p. 238).

2.4 Arte ligada ao Público

Assumindo a sua componente de ‘Arte ligada ao Público’, a Arte Pública emerge, segundo Joana Motta Guedes (2012, p. 239), como uma “(...) estratégia social e efetiva, na expressão de valores públicos, num retorno aos problemas cívicos de identidade, coletivo, imaginário social, seus impactos, relações de força, entre outros.”

Entre as inúmeras variáveis em jogo na concepção de uma obra de Arte Pública, há um domínio que se inscreve na psicologia social, e ao qual o artista recorre para construir a ligação com o público: “O destinatário é indispensável como experimentador social, coautor, ou corresponsável, conforme. O artista tem de sair do seu eu pessoal e do seu espaço interior para o espaço exterior do público, do outro.” (Guedes, 2012, p. 239).

2.5 Arte como comunicação e como ação

Para Samuel Mateus (2012), uma vez que se pode entender a comunicação como um modo inclusivo de participação, que torna comum aquilo que antes era singular e isolado, a Arte Pública é assim uma poderosa forma comunicativa, podendo contribuir para o desenvolvimento do sentimento comunitário. Conseqüentemente, emerge a partir daí uma ideia de arte para todos, fundamentada na experiência partilhada, e portanto, com um potencial “não apenas unificador, mas também integracionista” (Mateus, 2010, p. 176).

Como explica Joana Motta Guedes (2012), ‘o artista é encarado enquanto comunicador’, e nesse sentido, a eficácia da obra para chegar ao público constitui um elemento frequentemente solicitado. As obras de Arte Pública são por isso confrontadas, de um modo direto, com a sensibilidade pública, com as expectativas e sistemas sociais, fatores que condicionam e determinam a sua eficácia comunicativa. Para além disso, “(...) caracterizam-se pelo idealismo e comunicam assuntos e valores comuns, tais como: a paz, a diversidade humana, a ecologia, a exclusão social e o humanismo, entre outros.” (Guedes, 2012, p.240).

2.6 Arte como fruição e abertura

Com efeito, se para a Arte Pública clássica ou glorificadora, o discurso do tipo persuasivo constitui um aspeto incontornável da sua caracterização, continua Joana Motta Guedes (2010), para a Arte Pública contemporânea o discurso aberto é um elemento definidor da sua essência. Um discurso aberto onde a ambigüidade é constante e onde a realidade se apresenta de um modo plurívoco e inacabado, explorando novas perspetivas, provocando ou transgredindo. Esta dimensão estruturante de abertura, coloca o espectador perante a necessidade de um esforço de compreensão, apelando, através da polissemia, a um desafio de descoberta contínua.

Enquanto o discurso persuasivo tende a desempenhar um papel de consolação social, o discurso aberto equaciona novos problemas e convoca diversos públicos em simultâneo. Nesse sentido, a abertura dá origem a obras em que a dimensão de prazer se consubstancia numa panóplia de fruições possíveis e de conexões entre as obras e os recetores.

(...) Rompe com a obviedade, propõe o desconhecido, informa e renova a relação do espetador com o mundo. São obras que permitem diferentes respostas para diversas sensibilidades e culturas, num apelo à responsabilidade, à escolha pessoal, consistem num desafio e estímulo para a sensibilidade e a imaginação. Daí que estas obras de Arte Pública

sejam difíceis, imprevistas, coloquem problemas, renovem a nossa percepção e modo de ver o espaço público onde intervém (Guedes, 2012, p. 241).

2.7 Arte comprometida socialmente

À medida que os vários conceitos se interligam entre si, surge a definição de um género de Arte Pública que “é interativa e preocupada socialmente com diversos tipos de audiência, com aspirações políticas e estéticas” (Guedes, 2012, p.242). Refletindo na sua linguagem própria ideias sobre mudança e interação social, apresenta-se como uma arte comprometida socialmente, interessada com públicos alargados, comunicando temas que refletem a sua condição social e humana.

2.8 Arte como significação de pluralidade para o público

Embora assumindo-se, neste contexto, a Arte Pública como manifestação de valores, o seu significado social para o público é consumado *a posteriori* com base nas mais variadas percepções individuais. O artista procura, assim, através da relatividade das obras e com princípio na confiança no público, proporcionar diferentes experiências e estimular a intervenção pessoal do público, desafiando a sua participação, interpretação, escolha, relação (Guedes, 2012).

Pese embora o verdadeiro conteúdo das obras se expresse nas suas estruturas formais e estéticas, que configuram uma determinada forma de ver o mundo e de se relacionar com ele, as obras de Arte Pública, ao constituírem-se como obras orgânicas, provocam a autoconsciência, quer do artista, quer do fruidor. Desta forma, a Arte Pública associa à materialidade do espaço público real, uma dimensão imaginativa.

Provoca momentos de libertação dentro da rotina diária, pelo trabalho de produção do espaço, originando espaços vividos, ocupados, numa reinvenção do seu significado. Cria também um tempo vivido, aquando da sua ocupação humana que origina momentos de consciência e transformação na vida diária. (...) Numa sociedade fragmentada e heterogénea, a Arte Pública pode ser o elo que liga diversas experiências e memórias, e que mostra aos observadores o significado mais profundo de um lugar. Pode levantar questões sociais, históricas, ambientais, locais, coletivas, individuais, de valores, preocupações humanas, reflexão sobre a vida das pessoas, memórias e outras (Guedes, 2012, p. 244).

2.9 Arte como empatia e desejo de relação com o Outro

O projeto de Arte Pública desenvolve-se tendo por base um processo de comunicação, de informação e conceptualização, que nasce da relação entre o artista e a sua audiência. Se na arte em geral a ligação com o público surge por meio da obra de arte ou do objeto, na Arte Pública essa ligação tem origem na própria relação entre o artista e a sua audiência, da qual depende a obra e o trabalho artístico.

A busca de uma relação com a terra, com os espaços, com a memória, a comunidade e os indivíduos, é característica da obra de Arte Pública que deseja a interatividade com o público: “Provocando a relação recíproca, fala sobre quem somos, qual o nosso lugar, como a nossa cultura afeta o nosso ambiente, como o trabalho artístico afeta as pessoas expostas a ele, e se ele comunica ou não”. (Guedes, 2012, p.246).

Para concluir este capítulo, apresenta-se em seguida a classificação proposta por José Pedro Regatão (2010) dos vários tipos de Arte Pública, sistematizados em cinco categorias diferentes. Segundo o autor, nenhuma dessas categorias deve ser vista como estanque, mas antes como uma ferramenta de análise das práticas artísticas mais recentes.

3. Tipos de Arte Pública

3.1 Arte Pública de Provocação e Rutura com a Conceção de Monumento

Considerando que a história da Arte Pública se tem edificado com base em progressivas ruturas, uma das mais radicais formas de intervenção artística e de subversão são as obras designadas como anti-monumento. Este género de Arte Pública, que põe em causa diretamente a função tradicional do monumento, contesta e subverte todos os elementos convencionais, desbravando um novo campo de intervenção plástica.

Com o surgimento do anti-monumento, a memória do facto comemorativo deixou de estar contida permanentemente na obra, para passar a ser construída por todos nós, mostrando, assim, que não são o material nem os princípios convencionais do monumento que podem tornar a memória do acontecimento mais significativa e duradoura (Regatão, 2010, p. 87).

3.2 Arte Pública de Carácter Utilitário

De acordo com José Pedro Regatão (2010) verifica-se, até ao início da segunda metade do século XX, uma relação da arte com o espetador baseada num pressuposto de arte

enquanto atividade destinada ao entendimento humano, e por isso arredada de uma relação prática e funcional. Não existia, assim, uma concepção do objeto artístico como algo potencialmente ao serviço do espectador, o que também acontecia com as práticas artísticas no espaço público.

Contudo, a Arte Pública contemporânea, ao adotar “uma linguagem com um forte carácter utilitário que a partir da década de noventa atingiu o seu auge” (Regatão, 2010, p. 97), não só desafia essa concepção não funcional da arte, como eleva a ‘arte utilitária’ a um dos modelos com maior projeção na Arte Pública. Esta nova tendência, como observam alguns teóricos, proporcionou um alargado consenso social, permitindo ultrapassar a polémica que habitualmente rodeava muitas das intervenções artísticas no espaço público.

Como o próprio nome indica, a Arte Pública de Carácter Utilitário define-se pelo conjunto de intervenções artísticas no espaço urbano que têm uma forte componente funcional, ou seja, são obras criadas para desempenhar uma determinada função social, para além da sua qualidade estética. Neste tipo de obras, encontramos formas e objetos vocacionados para proporcionar às pessoas um espaço didático, lúdico, de lazer e de reflexão. Por isso, é frequente observar trabalhos que apresentam características semelhantes a outros equipamentos urbanos, como bancos, mesas, candeeiros, parques infantis ou até jardins. Uma das características mais importantes desta categoria é a relação aberta que estabelece com outras disciplinas, particularmente o design de equipamento urbano e a arquitetura. O Objetivo da Arte Pública de Carácter Utilitário é procurar novos campos de intervenção e, dessa forma, criar convergências (Regatão, 2010, p. 98).

3.3 Arte Pública Integrada na Arquitetura

Para definir esta categoria de Arte Pública, José Pedro Regatão (2010) aborda a relação profissional entre a Arte Pública e a arquitetura, sublinhando um princípio de não dependência entre as duas disciplinas. Evidencia-se, desta forma, uma relação de complementaridade, distinta da anterior relação de subordinação, que vigorou, designadamente, durante os períodos românico ou gótico, em que se verificava o predomínio da arquitetura sobre a escultura, desempenhando esta última uma função de adorno. Todavia, a Arte Pública Integrada na Arquitetura, tal como é entendida atualmente, não deverá ser encarada como uma intervenção de índole meramente ornamental, mas sim como um elemento determinante de ligação com o espaço público, alterando a forma como a arquitetura é percebida.

Trata-se, como tal, de “uma intervenção artística que surge associada a uma obra de arquitetura” (Regatão, 2010, p. 102), ganhando uma ‘vida própria’, que muda

substancialmente a leitura da construção arquitetónica, promovendo um diálogo que ultrapassa o seu espaço restrito.

3.4 Arte Pública Efémera

A análise das diferentes categorias de Arte Pública, implica, necessariamente, abordar a Arte Pública Efémera, enquanto uma das dimensões representativas deste conceito. Este género de Arte Pública distingue-se de todos os outros, pelo facto de se basear “numa conceção transitória da prática artística, ou seja, é um género de intervenção projetada exclusivamente para ter uma curta duração” (Regatão, 2010, p. 108), verificando-se a sua proliferação um pouco por todo o lado.

Assim sendo, a Arte Pública Efémera apresenta várias características distintivas, como sejam: Uma maior liberdade na escolha dos materiais, permitindo a utilização de materiais menos duráveis e alargar as opções para lá da pedra, ferro ou bronze, os quais, pela sua resistência, são recorrentes na Arte Pública. Para além disso, oferece ainda a possibilidade de desenvolvimento de uma linguagem mais experimental, constituindo-se como “laboratório”, podendo ainda criar projetos de uma forma mais espontânea e informal, sem depender especificamente do apoio do Estado, e possibilitando, por último, o envolvimento de diferentes intervenientes (artistas, músicos, coreógrafos, público) e a formação de uma rede.

3.5 Arte Pública de Intervenção Comunitária

Um dos aspetos determinantes neste tipo de trabalho, é a participação das comunidades nos projetos, envolvendo as populações no processo e permitindo a identificação com o resultado final.

A Arte Pública de Intervenção Comunitária é um tipo de prática artística baseada no diálogo e na colaboração entre os artistas e as comunidades, com o objetivo de realizar um trabalho de Arte Pública em parceria. Esta nova tendência viria a tornar-se conhecida por new genre public art, expressão criada por Suzanne Lacy para distinguir um novo espírito de intervenção artística, que difere da arte pública convencional (Regatão, 2010, p. 116).

4. Elementos de análise da escultura a partir do conceito de “circunstancialidade do material”, segundo Carlos Reyero.

Considerando que o objeto específico do presente estudo se reporta a obras escultóricas, identificar o sistema de conceitos e/ou categorias subjacentes à escultura, parece

ser um passo importante, tendo em vista o desenvolvimento de propostas pedagógicas de abordagem às obras selecionadas.

Para esse efeito, apresenta-se o conjunto de categorias enunciadas por Carlos Reyero (1994), numa das escassas referências ao tema da perceção das obras de arte em espaço urbano. Antes de prosseguir importa, porém, ressaltar o facto de que as características formais das obras selecionadas no concelho da Moita pouco têm a ver com aquelas que são abordadas no livro “La Escultura Commemorativa en España” por Reyero. Não obstante, a análise que o autor desenvolve em torno da perceção sensorial da Arte Pública mantém-se pertinente, sendo adequada ao conteúdo deste trabalho.

Assim, Carlos Reyero enumera três ordens de valores presentes na escultura, e que dizem respeito a qualidades reais dos objetos, constituindo componentes estéticas com as quais o escultor se confronta no seu trabalho. Existem, por conseguinte, algumas características específicas inerentes às esculturas públicas que as distinguem de outras tipologias começando, desde logo, por aquilo que Reyero chama de “circunstancialidade do material”. Esta característica própria da Arte Pública prende-se com o condicionamento que o artista enfrenta na escolha do material, pois a colocação da obra ao ar livre, exposta a todo o tipo de intempéries, impõe uma preocupação com a durabilidade e resistência do material a utilizar, fatores que têm de ser equacionados na conceção e produção da obra.

Nesse sentido, a expressividade ou neutralidade da cor, a mutabilidade na perceção luminosa, a brandura ou dureza da massa, a suavidade ou aspereza das superfícies, a ligeireza ou o peso dos volumes, são aspetos com os quais o escultor inevitavelmente tem de lidar, suscetíveis de conferir uma certa significação e exercendo influência na perceção da obra.

No artigo de Rudolph Arnheim (1992) “Escultura, natureza de um meio”, o autor coloca em evidência o facto de os objetos adquirirem a natureza dos materiais, recebendo destes conotações simbólicas. Esta não é, de resto, uma característica exclusiva da Arte Pública, embora se relacione diretamente com a circunstancialidade do material enunciada por Reyero, na medida em que no caso das obras para o espaço público a escolha do material é uma condicionante incontornável, obrigando o artista a ponderar o simbolismo da matéria.

Independentemente das suas características físicas, diz Reyero (1994), sob o ângulo da perceção sensorial, um material pode parecer mais leve ou mais pesado. A esta característica chama “Os valores do volume: leve versus pesado”.

Em segundo lugar, acrescenta Reyero (1994), a sensação de brandura ou dureza aparece frequentemente associada à sensação, respetivamente, de leve ou pesado. No entanto, como a qualidade tátil é autónoma, esta relação pode surgir invertida, o que quer dizer que um corpo pode parecer leve e duro ou pesado e macio. Porém, ao invés do que acontece com a sensação de leve e pesado, a qual não depende intrinsecamente do uso de um ou de outro material, a brandura e a dureza emergem associadas a materiais concretos. A estas qualidades chama Reyero (1994) “Os valores da massa: brandura versus dureza”.

A terceira ordem de valores referidos são “Os Valores da superfície: luz, cor, suavidade e aspereza”. A relação da luminosidade externa com a perceção da superfície e da forma, constitui um fator com que os escultores estão habituados a lidar, cientes das possibilidades plásticas que a incidência da luz exerce sobre as obras. Apesar de, no caso da Arte Pública, o artista não ter controlo sobre a luminosidade, as condições de luz e sombra são elementos importantes a ponderar e que poderão influenciar, em menor ou maior escala, a conceção da obra.

Conclui-se assim que, pese embora a análise de Reyero (1994) incida sobre os monumentos de uma época específica, a sistematização das categorias de valores que influenciam a perceção sensorial da Arte Pública que apresenta, mantém-se válida para as obras realizadas na contemporaneidade.

5. Arte Pública e cidade: A Paisagem Urbana

As diferentes considerações tecidas em torno do conceito de Arte Pública, permitem concluir que as obras enquadradas nesse género constituem pontos marcantes no espaço público, consagrando-o como o local, por excelência, da Arte Pública. Noções como “espaço público” ou “espaço urbano” surgem assim, de forma inseparável, associados à Arte Pública.

Não obstante, o conceito de “paisagem urbana” parece ser aquele que melhor se adequa ao propósito de abordar a Arte Pública como recurso educativo, na medida em que permite ir mais longe na consideração do meio envolvente e das pessoas que habitam os espaços. A paisagem pode assim ser entendida como uma “construção cultural que não se esgota no suporte natural que em parte a constitui” (Leite e Victorino, 2006, p. 45), para se tornar um elemento de mediação entre a subjetividade individual e o mundo. Está-se assim perante um conceito que oferece a possibilidade de incluir a experiência perceptiva do

observador, de uma forma mais consentânea com a finalidade deste estudo, do que os abrangentes conceitos de “espaço urbano” ou “espaço público” permitem assegurar.

Nesse sentido, assumindo-se, na linha de pensamento de Kevin Lynch (1999), a premissa de que a vivência nas cidades está intimamente ligada às paisagens que a enformam, influenciando formas de estar e hábitos quotidianos, a paisagem urbana revela-se uma dimensão estruturante da abordagem a desenvolver às obras de Arte Pública existentes no concelho da Moita, tratando-se de um conceito operativo a explorar nas propostas pedagógicas.

A premissa assumida anteriormente distingue-se, contudo, de uma perspetiva determinista acerca da influência do meio ambiente, em concreto das cidades, sobre o comportamento humano, tendência que despontou na sociologia do início do século XX, com expressão na Escola de Chicago. Criado em 1892 sob a orientação de Albion Small, o Departamento de sociologia da Universidade de Chicago tomou sobre si a missão de contribuir para o entendimento específico da cidade em que estava situado. Para esse efeito, foi determinante a investigação levada a cabo por Robert Ezra Park, que em 1916 publicou um artigo no *American Journal of Sociology* sob o título significativo “The city: Suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment”, onde propunha que se estudassem as diversas zonas da cidade a fim de revelar as características das pessoas que aí viviam, o seu modo de vida, os seus problemas (Barata, 1992).

Pese embora esta visão mais determinista da cidade, enquanto elemento que enforma comportamentos esteja ultrapassada, é inegável a influência do ambiente urbano, configurando uma relação que se define, sobretudo, pela reciprocidade. Com efeito, as paisagens circundantes estão intrinsecamente ligadas à vida quotidiana, enquadrando os movimentos diários e exercendo influência sobre os hábitos de vida. Ao mesmo tempo, e uma vez que o Homem é o responsável pela edificação do ambiente urbano, também ele determina a construção da paisagem.

Retomando o pensamento de Kevin Lynch na sua obra “A Imagem da Cidade”, publicada inicialmente em 1960, são considerados cinco elementos definidores da paisagem urbana: as vias, os limites, os bairros, os cruzamentos e os elementos marcantes (Lynch, 1999).

Assim sendo, as vias, onde se incluem, por exemplo, as ruas, estradas, passeios, caminhos-de-ferro, ciclovias, entre outros, constituem o elemento principal da paisagem

urbana. A sua importância é crucial, pois é através das vias que as pessoas se deslocam pela cidade, observando-a, ao mesmo tempo que é ao longo delas que a malha urbana se organiza.

Os limites correspondem aos elementos que marcam a fronteira entre duas áreas diferentes. Não representam propriamente vias, mas antes barreiras físicas, embora transponíveis, interrompendo a linearidade que era observável na paisagem, como as margens do rio ou um corte criado por uma linha férrea ou uma parede.

Os bairros equivalem a zonas urbanas de dimensão variável, podendo ser identificados por uma certa homogeneidade. Juntamente com as vias, constituem os elementos mais relevantes que intervêm na estrutura mental da cidade que o cidadão desenvolve.

Os cruzamentos representam pontos estratégicos na cidade, na medida em que são locais de entrada ou saída. Pode mesmo considerar-se que as deslocções nas cidades se processam entre cruzamentos, relacionando-se diretamente com o conceito de via, o qual, por sua vez, se relaciona ainda com o bairro, formando uma teia de interdependências.

Por último, os pontos marcantes podem definir-se como objetos ou lugares físicos que são observáveis apenas do exterior. Implicam que o observador os perceciono como algo que se destaca entre os múltiplos elementos da paisagem, apresentando-se de forma particularmente evidente no espaço, embora não necessariamente através do tamanho. Um ponto marcante é, como tal, um elemento de contraste com o meio envolvente.

É importante referir que cada um destes elementos da paisagem é passível de ser apreendido de diferentes modos, dependendo de cada pessoa ou de uma determinada situação concreta. Lynch salienta ainda que nenhum dos elementos enunciados existe ou é percecionado isoladamente, pois ao observar um aglomerado urbano não é possível ver só as vias ou só os pontos marcantes, mas vê-se sim um conjunto contendo todos esses elementos que o autor designa como “a matéria-prima da imagem do meio ambiente à escala humana” (1999, p. 95).

Para Kevin Lynch “a paisagem urbana é, para além de outras coisas, algo que deve ser apreciado, lembrado e contemplado” (1999, p.9). Nesse sentido, enuncia como sendo uma qualidade visual particular, a aparente clareza ou ‘legibilidade’ da paisagem citadina. A sua obra emblemática acerca da imagem da cidade constitui, ainda hoje, uma referência, apresentando um conjunto de qualidades formais que um ambiente legível deverá ter.

A legibilidade define-se como a “facilidade com que as partes podem ser reconhecidas e organizadas numa estrutura coerente” (Lynch, 1999, p. 13). Um espaço urbano onde os seus

elementos são facilmente identificáveis, quer individualmente, quer fazendo parte de um todo, é um espaço urbano legível. Esta mesma característica pode também ser denominada de ‘imaginabilidade’, designando a qualidade de um objeto físico que o torna suscetível de evocar no observador uma imagem forte. Representa, em suma, a clareza que uma paisagem urbana oferece aos seus cidadãos, facultando a criação de imagens mentais com base nas quais é possível identificar e estruturar o meio ambiente.

Assim, a primeira qualidade que enuncia é a *singularidade*, reportando-se ao contraste nítido e diferenciado que deverá existir entre os elementos ambientais e o seu fundo. A *simplicidade da forma* diz respeito à clareza e simplicidade dos elementos, nas suas formas geométricas e no número das suas partes. A *continuidade* refere-se à continuação dos limites e das superfícies, à proximidade das partes ou à repetição rítmica das formas e dos intervalos, bem como à semelhança entre superfícies e espaços. A *predominância* sugere que uma parte do elemento ou do espaço deverá predominar sobre outras pelo seu tamanho, interesse ou intensidade, criando uma característica ou atributo que sobressaia do conjunto. A *clareza de ligação* aponta para a necessidade das ligações e costuras serem bem visíveis, com relações e interligações claramente perceptíveis. A *diferenciação direcional* propõe que a direção esteja indicada mediante gradientes, elementos assimétricos ou linhas radiais. O *alcance visual* refere que os elementos deverão ter qualidades que aumentam ou organizam a possibilidade de visão, quer de um ponto de vista real, quer de um ponto de vista simbólico. A *consciência do movimento* indica que o movimento real ou potencial do observador deverá ser facilitado por pistas visuais e cinestésicas. E por último, *as séries temporais*, relacionando-se com os elementos que podem ser ligados entre si numa sequência simples.

Em rigor, mais do que paisagem urbana, deveria falar-se em paisagens urbanas, pois a experiência perceptiva com base na qual se traça a imagem da cidade, é uma experiência individual, que difere de pessoa para pessoa. As imagens que cada um constrói do espaço urbano em que se movimenta, são consequência de um “processo recíproco” com o espaço. “O meio ambiente sugere distinções e relações, e o observador – com grande adaptação e à luz dos seus objetivos próprios – seleciona, organiza e dota de sentido aquilo que vê. A imagem, agora sim desenvolvida, limita e dá ênfase ao que é visto, enquanto a própria imagem é posta à prova contra a capacidade de registo perceptual, num processo de constante interação” (Lynch, 1999, p. 16). Além disso, como ‘elementos móveis da cidade’, os

indivíduos constituem-se, simultaneamente, como atores, ao interagirem como parte da paisagem urbana que é percebida pelos outros indivíduos.

Os elementos móveis de uma cidade, especialmente as pessoas e as suas atividades, são tão importantes como as suas partes físicas e imóveis. Não somos apenas observadores deste espetáculo, mas sim uma parte ativa dele, participando como os outros num mesmo palco. Na maior parte das vezes, a nossa percepção da cidade não é íntegra, mas sim bastante parcial, fragmentária, envolvida noutras referências. Quase todos os sentidos estão envolvidos e a imagem é o composto resultante de todos eles (Lynch, 1999, p.11-2).

Embora cada pessoa ‘crie e sustente a sua própria imagem’ da cidade, parece também existir uma imagem que é consensualmente aceite entre os elementos de um mesmo grupo, que Kevin Lynch denomina como “imagens públicas”. Apesar destas imagens sofrerem a influência de diversos fatores, desde os interesses ou a relação específica que cada um mantém com a cidade, revestindo-se, por seu turno, de significações e memórias individuais, elas representam “figuras mentais comuns que um grande número de habitantes de uma cidade possui” (1999, p. 17).

A imagem do meio ambiente pode ser analisada, segundo Lynch, em três componentes: identidade, estrutura e significado. Por conseguinte, uma paisagem urbana inteligível necessita, antes de mais, que os objetos que nela existem sejam identificáveis, isto é, que se possam distinguir uns dos outros. Em segundo lugar, a paisagem deve permitir que a relação estrutural ou espacial entre os objetos e entre estes e o observador seja compreensível, e por último, os objetos percebidos devem ter para o observador um significado prático e emocional.

Em suma, uma paisagem urbana legível, tal como definida, apresenta para os cidadãos que dela usufruem alguns benefícios, designadamente ao nível da orientação no espaço, mas também ao favorecer a intensificação da experiência humana, estabelecendo, como refere Lynch, uma relação harmoniosa entre o indivíduo e o mundo exterior.

Capítulo II: Educação Artística

1. Duas abordagens pedagógicas a obras de Arte Pública

Na dissertação de mestrado “A Arte Pública como recurso educativo: Contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública”, Ricardo Silva (2007), num dos poucos estudos que se debruça especificamente sobre a relação entre Arte Pública e Educação Artística, tece uma série de considerações em torno do papel educativo das obras de arte no espaço público.

O primeiro contributo enunciado na dissertação (Silva, 2007) refere-se ao potencial da Arte Pública enquanto objeto propiciador de aprendizagens contextualizadas e, portanto, significativas. Partindo do pressuposto de que a abordagem a qualquer obra implantada no espaço público requer a análise do seu contexto específico, contexto esse que inclui a paisagem onde as crianças habitam, esta condição subjacente à Arte Pública constitui-se como elemento facilitador de experiências significativas e duradouras de aprendizagem. Na esteira de Howard Gardner (1990), o facto de se partir de uma situação “natural” poderá favorecer o processo de construção de significado, configurando uma ‘situação de aprendizagem contextualizada’, que se relaciona, no caso da Arte Pública, com o espaço de vivência quotidiana das crianças.

O segundo aspeto mencionado por Ricardo Silva (2007), diz respeito à função democratizadora da Arte Pública, ao proporcionar o acesso livre e gratuito dos cidadãos à arte, função particularmente importante na atual conjuntura de forte recessão, em que as escolhas de ocupação dos tempos livres se poderão traduzir numa maior vivência dos espaços públicos locais, resultado das contingências económicas. Acrescenta-se ainda, como terceiro contributo, o papel no desenvolvimento da literacia em artes visuais.

Tendo em conta as estratégias pedagógicas a desenvolver em torno das obras de Arte Pública, são identificados dois processos essenciais: o diálogo com as obras e a incorporação e aplicação de conhecimentos. Sugere-se ainda a vivência do espaço urbano, segundo um critério de contacto com espaços e obras de qualidade, através de passeios a pé, visitas de estudo, peddy-papers, exercícios de observação, entre outros. Deverá, igualmente, estimular-se o sentido crítico, criando condições ótimas de observação, devidamente enquadradas, “que tornem o olhar mais abrangente, limpo e profundo, mas também mais organizado” (Silva, 2007, p. 214).

Referem-se ainda os elementos da gramática visual que despertam maior atenção nos alunos, como a cor, a forma e o tamanho, propondo-se que a abordagem pedagógica às obras de Arte Pública parta destes elementos, embora estendendo-se a outros, como a estrutura ou a textura.

O mesmo estudo assinala ainda que os alunos dispensam, habitualmente, maior atenção aos elementos não artísticos da paisagem urbana. Recomenda-se, por isso, que a partir da curiosidade natural que as crianças revelam, a atenção seja orientada para os elementos estéticos da paisagem, estimulando a observação.

Por último, com base nos resultados obtidos nos questionários aplicados, conclui o autor que os alunos que habitam em locais com muita Arte Pública “revelam ter um maior desenvolvimento da perceção do espaço urbano e uma maior literacia em Artes Visuais, especialmente ao nível da compreensão, por terem um contacto mais frequente com obras de arte” (Silva, 2007, p. 214).

Assim, nos locais onde a Arte Pública é escassa, como acontece com o concelho da Moita, poderá considerar-se que o desenvolvimento de oportunidades que permitam um maior contacto com as obras existentes constitui uma mais-valia. Embora a paisagem urbana não ofereça exemplos abundantes de qualidade, aqueles que existem e se revestem de interesse, contêm um elevado potencial a explorar, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética, estimulando a observação e novas perceções sobre o espaço envolvente.

Um outro exemplo de ação educativa a partir de obras de Arte Pública encontra-se numa publicação do Serviço Educativo da Fundação de Serralves, com o título “Arte e Paisagem”, na qual se apresentam diferentes abordagens às esculturas no Parque de Serralves. O ponto de partida considerado para as atividades propostas é “o reconhecimento de uma outra dimensão do espaço, estimulando a perceção e despertando para o que à primeira vista poderia escapar” (Leite & Victorino, 2006, p. 48).

Antes de cada obra é apresentado um breve texto sobre o artista, sugerindo-se uma série de questões para discussão da obra, bem como atividades a desenvolver. As questões suscitadas apelam à observação atenta, convidando os participantes a investigar e refletir sobre múltiplos aspetos: o que se vê; o local de implantação da escultura; os critérios que terão determinado a sua instalação; as dimensões; os materiais utilizados; o título da obra (porquê a escolha, ajuda à compreensão?); se passa despercebida ou se surpreende; o tempo de realização; palavras que possam traduzir o que a escultura faz sentir; o processo de

trabalho do artista; o que mudaria se a obra estivesse num Museu (podia estar num Museu?); que elementos da natureza foram escolhidos para integrar a obra (porquê?); a configuração da obra ao longo do tempo (se se mantém, se muda, de que forma o passar do tempo influencia a escultura); como interferem a luz, os sons, os cheiros na apreciação da obra; que preocupação, valores ou ideias expressa o artista; que dados terão sido importantes para a criação da obra; o que se constata com o toque da peça; o espaço entre os diferentes elementos da escultura será parte da escultura (o que sentimos ao percorrê-lo?); como se pode interpretar o convite do artista para se entrar dentro da obra; o que se observa do interior e o que se observa do exterior, entre outras questões (Leite & Victorino, 2006).

A abordagem preconizada às obras de Arte Pública, parte, assim, de uma estratégia pedagógica que tem por base o diálogo com a obra, em concomitância com outras atividades. A obra converte-se, desse modo, num objeto falante, através de um processo coletivo e participado de construção do conhecimento, implicando a sua distribuição ativa e transformadora, em oposição à acumulação.

2. Dispositivos de mediação educacional que privilegiam o diálogo com as obras de arte

2.1 Programa Integrado de Artes Visuais “Primeiro Olhar”

Embora não se debruçando concretamente sobre Arte Pública, o modelo desenvolvido pelo Programa Integrado de Arte Visuais “Primeiro Olhar”, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian, constitui outra referência importante para o presente estudo, enquanto proposta educativa vocacionada para a educação do olhar, estabelecendo a iniciação ao diálogo com obras de arte. As orientações pedagógicas desse programa valorizam a componente de usufruição das obras de arte, sem prejuízo da atividade oficial, que representa, porém, o objeto secundário da metodologia desenvolvida.

O “Primeiro Olhar” enuncia assim algumas sugestões que se afiguram úteis, como a necessidade de “estar pedagogicamente atento a certas coisas simples, que servem sempre; por vezes elas estão na base de intuições fecundas, não apenas nos diversos domínios das artes do espaço, desde o desenho à arquitetura, mas também nas ciências do espaço, como as geometrias (...)” (Fróis, 2011, p. 13). Tendo em conta o objetivo de abordar obras de Arte Pública, a atenção a determinadas ‘coisas simples’, apelando à observação da obra naquele

espaço concreto e dialogando com ela, constitui um dos potenciais fatores de desenvolvimento estético. A transcrição seguinte dá conta de outras aspetos relevantes no diálogo com as obras:

Devem observar-se, sempre que possível, as boas obras de arte, as melhores que estiverem visíveis, e dar ocasião a que elas produzam o seu impacto – quando se gosta de uma obra, frequentemente gosta-se de fazer e de dialogar; deve-se interiorizar o diálogo, com interrogações que obriguem cada um a descobrir visualmente as características; devem estabelecer-se comparações; deve variar-se o método de abordagem (...) (Fróis, 2011, p. 14).

A par do diálogo com as obras e da comparação, a diversidade dos métodos de abordagem é outro elemento que é necessário ter em linha de conta, atendendo às várias dimensões de aprendizagem, desde a dimensão cognitiva, à dimensão expressiva-experiencial ou a dimensão comunicativa. A procura de estratégias que promovam o sentido crítico é, assim, outro requisito importante, estimulando a descrição e a análise, mas também a interpretação e o juízo, numa atitude reflexiva e ativa.

Neste contexto, a metodologia seguida pelo programa “Primeiro Olhar” assenta em quatro áreas essenciais de intervenção: diálogos a partir da observação das obras; realização de experimentações plásticas (contacto com diferentes técnicas e materiais); promoção de contactos com artistas plásticos e visitas aos museus. Os princípios filosóficos subjacentes a estas opções metodológicas, quer do ponto de vista da perceção estética, quer no que respeita à natureza das obras de arte, refletem duas formas essenciais de abordagem do fenómeno artístico que interessa analisar, fornecendo um quadro teórico relevante às propostas pedagógicas a desenvolver no presente estudo sobre Arte Pública e Educação Artística.

Por conseguinte, no texto de apresentação do livro “Primeiro Olhar” na Fundação Gulbenkian, assinado por Carmo D’Orey (2001), encontram-se explicitados os referidos princípios filosóficos, começando por se examinar aqueles que se relacionam com a perceção estética, e que, tendo em conta as finalidades da educação estética assumem um carácter prioritário, embora surjam a par e passo com os segundos, relativos à natureza das obras de arte.

O primeiro postulado acerca da perceção estética defende que a visão não é uma faculdade puramente recetiva, cabendo-lhe também uma função ativa e construtiva, pois ver é “discriminar, seleccionar, associar e raciocinar” (D’Orey, 2001, p. 2). Com efeito, as operações cognitivas vulgarmente designadas por pensamento, nas quais se incluem a análise e a síntese, a simplificação e a enfatização, a abstração e a suplementação, a inferência e a conclusão, são

também dimensões estruturantes do pensamento visual. Porém, à semelhança do que acontece com o pensamento verbal, a destreza do pensamento visual também tem de ser exercitada, pois “a acuidade visual não é um dom gratuito que se tem ou se não tem. É uma competência que tem de ser adquirida e desenvolvida” (D’Orey, 2001, p.3).

Em segundo lugar, emerge o princípio que considera que o olhar tem objetivos e interesses, em função dos quais se vê. Tudo o resto, ou seja, aquilo que está para lá dos objetivos e interesses do olhar, passa despercebido. Como tal, numa perspetiva pedagógica, é necessário, antes de mais, gerar o interesse. Os diálogos com a obra de arte desempenham, nesse domínio, um papel importante, mas, por si só, são insuficientes, pois só se encontra aquilo que se souber procurar.

A etapa seguinte será então, depois de se impulsionar o interesse, ‘ensinar a procurar’. A importância deste aspeto é salientada por Nelson Goodman, quando afirma que “o que encontramos, ou conseguimos fazer com êxito, depende fortemente de como e do que procuramos” (1995, p. 82). Consequentemente, a perceção de qualquer padrão que não se adeque à estrutura da busca, irá deparar com sérias dificuldades. A metodologia comparativa, orientada para a investigação e desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, constitui, nesse sentido, uma estratégia pedagógica central no programa “Primeiro Olhar”.

Por último, no âmbito dos princípios da perceção estética, parte-se da premissa que entende a visão como uma atividade integrada, que não atua isoladamente. Quer isso dizer que o sentido da visão é influenciado pela informação dos outros sentidos, mas também, e não menos importante, pelas expectativas e experiências. É com base nesta premissa que se desenvolve a ação das oficinas, mediante a utilização de diferentes recursos, desde observações táteis a jogos e experimentações plásticas com materiais e técnicas variadas, e ainda o contacto com os artistas. Estas atividades não excluem, contudo, a continuidade dos diálogos e a problematização de ideias-chave, numa lógica interativa entre linguística e visão.

O binómio pensamento visual e pensamento verbal, constitui, de resto, um aspeto fundamental no programa “Primeiro Olhar”, na medida em que, como afirmam os autores no livro “Nem tudo o que é visível é dizível; nem tudo o que é dizível é visível” (Fróis, 2011, p. 18). Por isso, apesar de se reconhecer ao diálogo, através do exercício sistemático de argumentação e discussão de dilemas, um papel determinante na construção do conhecimento, é também sublinhado que a abordagem pedagógica não pode de forma alguma limitar-se, quer

nos meios a utilizar, quer nos fins a atingir, à linguagem verbal, sob pena da competência visual surgir como subsidiária da competência linguística.

No que se refere ao domínio da natureza da arte, são enunciadas por Carmo D'Orey (2001) três teses. A primeira consiste em considerar as obras de arte como objetos que requerem interpretação. Adotando o filtro teórico de Nelson Goodman (1995), para quem compreender uma obra de arte não consiste em considerá-la bela, sentir uma emoção especial ou descobrir a intenção do autor, mas sim na decomposição de um símbolo cujas propriedades sintáticas e semânticas não são imediatamente evidentes; compreender é, portanto, interpretar. Interpretar é, em suma, o objetivo dos oito percursos apresentados no “Primeiro Olhar”.

Para Nelson Goodman (1995), as propriedades estéticas devem ser procuradas nas próprias obras de arte, sendo condição necessária para que algo esteja a funcionar como arte, que o objeto funcione simbolicamente exibindo os, ou pelo menos alguns dos, ‘sintomas do estético’. A abordagem pedagógica deverá procurar, nesse sentido, a ativação desse símbolo, isto é, deverá pôr a obra a funcionar, pois “a ativação da obra é tão importante como a criação. É a parte do trabalho que cabe ao percipiente. A distinção entre *ser* obra de arte e *funcionar* como obra de arte é aqui decisiva. Só na interpretação a obra *funciona* como tal.” (D'Orey, 2001, p.4).

A tarefa de ativar as obras de arte com base na interpretação é, pois, o grande desafio a cumprir, sintetizando a finalidade última dos processos pedagógicos no programa “Primeiro Olhar”. Com efeito, os vários dispositivos pedagógicos sugeridos, desde as atividades oficinais, os diálogos, o contacto com as reproduções, entre outros, traduzem, acima de tudo, meios através dos quais se pretende preparar a recetividade e a ‘liberdade imaginativa do olhar’ para o momento decisivo em que, na presença da obra, se criam as condições à sua interpretação.

Passando à segunda tese, destaca-se acerca da natureza das obras de arte a necessidade de “escutar o diálogo das obras”, sendo esse o título que encabeça os oito percursos sugeridos no “Primeiro Olhar”. Este princípio de diálogo entre obras, consubstanciando na utilização do método comparativo, põe em evidência a necessidade de colocar uma determinada obra a funcionar em conjunto com outras, de forma a estabelecer-se uma relação de diálogo entre elas, permitindo desse modo a apreensão das propriedades estéticas.

Para terminar, surge o terceiro princípio, no qual se considera que “a arte tanto quanto a ciência é cognitiva porque é criadora de mundos” (D'Orey, 2001, p.4). Este princípio

relaciona-se com primeiro postulado da percepção estética, no qual se assumia que a visão não consiste num registo passivo dos factos. Assim, segundo Nelson Goodman (1995), um dos meios mais elementares para construir o mundo situa-se ao nível da percepção visual, pelo que, a visão, na arte ou na vivência do quotidiano, é um fator criador da realidade.

Contudo, assumindo o pressuposto de que a percepção visual é uma das formas para se construir o mundo, como é que essa construção se operacionaliza? De acordo com o que escreve Carmo D'Orey “criamos mundos na ciência, na filosofia ou na arte, seja ela figurativa ou abstrata, através de sistemas de conceitos ou categorias” (2001, p.5). Por isso, os roteiros apresentados no “Primeiro Olhar” baseiam-se nas categorias pictóricas consideradas mais revelantes, a saber: o estilo; o traço e a mancha; o arabesco e a figura humana; a cor; a forma e o ritmo; o volume e o espaço; a metamorfose e a metáfora e o estilo em função do cromatismo.

2.2 Estratégias do Pensamento Visual (Visual Thinking Strategies - VTS)

Em desenvolvimento em vários museus nos E.U.A e na Europa, o programa “Estratégias do Pensamento Visual”, resultou da investigação realizada por vários estudiosos, associados a uma organização independente. Assim, com base nas teorias do desenvolvimento psicológico e educacional propostas por Vygotsky, Piaget, Bruner e a experiência estética de Jonh Dewey, os investigadores Philip Yenawine e Abigail Housen desenvolveram, no âmbito deste programa, um conjunto de princípios acerca do pensamento visual.

Considera-se assim, numa primeira instância, que a arte de cada cultura traduz as crenças mais profundas da sociedade. Por outro lado, defende-se que a verbalização e a elaboração de narrativas constituem elementos primordiais para a aprendizagem visual. Ao falar sobre arte, a mente e o olhar operam em conjunto, combinando sentimentos, sensações, memória, imaginação, informação e senso comum (Yenawine, 1999).

Ato contínuo, a linguagem verbal, ao distinguir-se como meio privilegiado da comunicação humana, favorece, como nenhum outro meio, a expressão do pensamento. Por essa razão, o encontro interativo proporcionado pelo diálogo semiestruturado em torno das obras, revela-se a metodologia mais eficaz, articulando o pensamento verbal com o pensamento visual.

O método preconizado pelo programa “Estratégias do Pensamento Visual” inicia-se, deste modo, com a colocação de perguntas abertas, desenrolando-se com base na construção

de significados sobre as narrativas que os indivíduos vão edificando, segundo processos mentais internos. Nas sessões iniciais pede-se aos alunos que olhem para as imagens sem falar, estimulando a contemplação, sem palavras. Após esta observação, é colocada a pergunta “o que vês aqui?”, sucedendo-se perguntas de encorajamento, como por exemplo “que mais consegues encontrar?”, até se chegar a perguntas mais diretas. Desta forma, os participantes vão sendo convidados a partilhar as suas interpretações, ao mesmo tempo que lhes vai sendo solicitado para as justificar, com perguntas do género “o que é que estás a ver que te faz dizer isso?” (Yenawine, 2000).

À semelhança do programa ”Primeiro Olhar”, mais do que invocar verdades ou transmitir dados acerca da obra, a tónica é colocada no desenvolvimento das capacidades para a perceção. O que não quer dizer que se exclua a informação acerca das biografias dos autores ou das intenções e técnicas utilizadas, por exemplo, que servem como elementos complementares à fruição, simplesmente não constituem o cerne da abordagem.

2.3 Discipline Based Art Education - DBAE

Desenvolvido a partir da fundação americana “Paul Getty Foundation”, o modelo Discipline Based Art Education – DBAE foi desenvolvido pelos investigadores Brent Wilson, Henry Broudy e Eliot Eisner (Wilson, 1997), conhecendo posteriormente múltiplas variantes nos E.U.A e na Europa.

A DBAE define-se, essencialmente, como um programa de conhecimento da arte, centrado no processo de ensino e aprendizagem. Assimila elementos de várias teorias educacionais, propondo uma abordagem alicerçada em quatro disciplinas: Produção artística (processos de criação); estética (questionamento e avaliação sobre a natureza, significado, impacto e valor da arte); crítica da arte (descrição, interpretação, formulação de juízos críticos, etc) e história da arte (estudo das contribuições dos artistas no passado e presente, exemplos de estilos e técnicas, etc).

Embora este programa estivesse vocacionado, na sua origem, para as artes visuais em contexto de sala de aula, o seu espectro de ação foi-se alargando, abrangendo os domínios da dança, expressão dramática e música, em áreas que extravasam a escola, como Museus ou em programas de aprendizagem ao longo da vida, tendo sempre como traves-mestras as quatro disciplinas enunciadas.

A metodologia seguida pela DBAE valoriza, ato contínuo, os conteúdos a abordar e o papel desempenhado pelos professores, mas sem esquecer os alunos e os seus interesses, estimulando o pensamento crítico. Os seus objetivos distinguem-se por serem mais vastos do que noutros programas similares, apelando à criação, ao improviso, à composição e ao debate de ideias, numa aproximação a uma perspetiva holística do ensino (Wilson, 1997).

Os alunos são incentivados a analisar, sintetizar, explicar, justificar, criticar e desenvolver julgamentos sobre as obras de arte que estão a ser abordadas, recorrendo às mesmas competências implicadas noutras áreas académicas.

As quatro disciplinas que integram o programa, pretendem, assim, combater a ideia de que a arte tem de ser ensinada pela produção, procurando ultrapassar metas estritamente artísticas ou estéticas. O aspeto nuclear e diferenciador deste programa consiste, em suma, em não partir do desenvolvimento estético como um fim em si mesmo, mas antes como um efeito natural, decorrente do desenvolvimento do sentido crítico, do raciocínio e da criatividade.

3. Teorias Pedagógicas

3.1 Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky

Lev Vygotsky, cientista russo desaparecido nos anos 30 do século XX, tem sido um dos pensadores mais revisitados pela psicologia, influenciando fortemente a reflexão teórica em torno das ações, recursos e programas educacionais em museus de arte. A sua teoria sociocultural, ao enfatizar a importância da influência educativa e cultural no desenvolvimento infantil, tem sido uma fonte de inspiração contínua, à qual vão beber educadores e investigadores.

O núcleo do pensamento Vygotskyano organiza-se em torno de três ideias chave (Salvador, 1999): A adoção de um método evolutivo como eixo básico para o estudo das questões psicológicas, a partir da análise da sua génese e desenvolvimento; a tese de que os processos psicológicos superiores (funções psicológicas específicas do Homem não redutíveis a processos de carácter inferior ou mais elementar) têm uma origem social; a afirmação do carácter mediado desses processos, através de ferramentas.

Na perspetiva de Vygotsky, é o uso de sistemas de signos que, ao servirem como mediadores, possibilitam a emergência das funções psicológicas superiores. Tal só é possível porque os signos têm a capacidade de modificar a mente, ao ordenar e colocar de novo a

informação, permitindo que o sujeito possa regular a sua conduta de maneira ativa e consciente em função do significado que atribui aos signos (controlo do indivíduo), e não apenas como uma resposta passiva e direta aos estímulos físicos exteriores (controlo do ambiente).

Por conseguinte, as funções psicológicas superiores características da espécie humana, constituem-se como tal devido à mediação semiótica (com a ajuda de signos). Ora, se esses signos assumem um carácter social e cultural, então as funções psicológicas superiores são, também elas, processos de natureza social e cultural. A proposta de Vygotsky implica, assim, “procurar a explicação das formas mais características do comportamento humano, não dentro do organismo, mas fora dele.” (Salvador, 1999, p.100).

Na tentativa de compreender as funções psicológicas superiores com base nas suas teses de mediatização da conduta, Vygotsky estabelece ainda uma distinção entre a linha natural e a linha social e cultural do desenvolvimento. Como tal, a linha natural de desenvolvimento remete para as funções psicológicas elementares: sensações, atenção não consciente, memória natural, reações emocionais básicas, entre outros. Tais funções, comuns ao Homem e a outras espécies, são controladas pelos estímulos do ambiente e não acarretam uma execução consciente do indivíduo.

A linha social e cultural de desenvolvimento está ligada ao surgimento das funções psicológicas superiores tipicamente humanas, como por exemplo, a atenção ativa e consciente, o pensamento abstrato, a memória voluntária ou a afetividade. A característica distintiva dessas funções é o seu carácter mediado por signos, facto que conduz à sua execução autorregulada e consciente.

Nesse sentido, a proposta de Vygotsky indica que funções como a atenção voluntária, a memória lógica ou o pensamento, podem ocorrer não só de maneira individual, mas também de um modo interpessoal, ou seja, mediante a relação, comunicação e interação com os outros.

Surge assim o conceito estruturante na sua teoria de “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Esta apresenta-se, grosso modo, como a região dinâmica na qual pode ter lugar a transição do funcionamento intermental para o intramental. Trata-se, no fundo, “da diferença existente entre o nível do que o indivíduo é capaz de fazer com a ajuda dos outros e o nível das tarefas que pode efetuar independentemente” (Salvador, 1999, p.102).

Desta definição emergem dois níveis de desenvolvimento: Um nível de desenvolvimento real (intramental), correspondente às capacidades que o indivíduo já adquiriu e utiliza de maneira individual e autónoma; um nível de desenvolvimento potencial (intermental), respeitante às capacidades que o indivíduo consegue ativar mediante o apoio, orientação e colaboração de outros indivíduos mais especializados que ele (Salvador, 1999).

Segundo defende Vygotsky, o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem não são necessariamente processos coincidentes, ocorrendo o desenvolvimento após a aprendizagem e criando dessa forma a “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

A análise das relações entre desenvolvimento e aprendizagem é representativa do alcance da teoria sociocultural de Vygotsky para a ação educativa, ao concluir que o desenvolvimento eficaz da criança pode ser encarado como algo que é possível atingir, devendo a aprendizagem (e o ensino) ser orientada para os níveis de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança: “Um ensino orientado para uma etapa de desenvolvimento já completa é ineficaz desde o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança; não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, apenas retroage.” (Salvador, 1999, p. 104). O conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” traz assim uma nova luz sobre o pensamento enraizado na pedagogia tradicional, ao afirmar que “o único ensino bom é aquele que se antecipa ao desenvolvimento”. (Vygotsky, citado por Salvador, 1999, p.104).

O reconhecimento da natureza especialmente social e cultural do comportamento como elemento diferenciador da espécie humana, constitui o ponto de partida para abordar o complexo problema entre educação e desenvolvimento pessoal. A relação das crianças com os objetos é, pois, uma relação mediada, em grande parte, pelos adultos. Por esta razão, e sem prejuízo da qualidade do ambiente físico ou material, o ambiente humano desempenha um papel fundamental.

Para Vygotsky, em resumo, a educação que se pretenda propiciadora do desenvolvimento, deve sempre ter em linha de conta o nível de desenvolvimento efetivo que o indivíduo adquiriu, de modo a criar “Zonas de Desenvolvimento Proximal” que lhe permitam ir além desse nível. A questão basilar é, por isso, a qualidade da interação educativa, ou seja, a forma específica como se proporcionam e combinam os mecanismos de apoio ao indivíduo em desenvolvimento. Aí parece residir a chave que possibilita a transformação da educação em desenvolvimento (Salvador, 1999). O enfoque de Vygotsky destaca, em suma, e esse é um

dos contributos a reter da sua teoria, o carácter essencial que a interação com outras pessoas possui no desenvolvimento psicológico.

3.2 Teoria do desenvolvimento da compreensão estética de Michael Parsons

Michael Parsons é uma das personalidades mais influentes da Arte-Educação nos Estados Unidos da América. Conhecido pelos seus estudos sobre Educação Estética e Artística na área das artes visuais, publicou em 1987 “Compreender a Arte: Uma abordagem à Experiência Estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo”.

A teoria do desenvolvimento da compreensão estética que desenvolve, situa-se num território partilhado pela psicologia, sociologia, filosofia, arte e educação, sem pertencer em concreto a nenhum deles. A pergunta central para o autor, a partir da qual desenvolve a sua teoria, é esta: Como é que as pessoas compreendem a arte?

Apesar de algumas tentativas no sentido de averiguar aquela problemática, nomeadamente no domínio da psicologia da arte, tem-se privilegiado, segundo Parsons, os estudos sobre as capacidades cognitivas relacionadas com a arte, revelando aquilo que considera ser “uma conceção limitada do conhecimento” (Parsons, 1992, p. 13).

Para Parsons, os significados muito particulares da arte não são passíveis de se converter em significados de outro género qualquer, sob pena de perderem a especificidade que os caracteriza, e, logo, relevância própria. Quer isto dizer que, como explica, as obras de arte devem ser entendidas como objetos estéticos que se distinguem dos restantes objetos, o que conduz a uma forma de compreensão necessariamente diferente de qualquer outra.

Em segundo lugar, considera que a conceção de conhecimento, surge, por vezes, substituída por uma ou outra forma de comportamento (como preferir, identificar, categorizar, produzir), diferindo por isso da compreensão, cujo traço determinante é ‘o apresentar de razões’. São estas duas dimensões do conhecimento que, de acordo com Parsons, não têm sido levadas em conta pelos vários estudos cognitivos no campo da arte.

Apresenta assim uma ‘nova teoria do desenvolvimento na arte’, tratando-se, como explica, de “uma aplicação à arte de uma abordagem teórica já clássica noutros domínios” (Parsons, 1992, p. 14). Nesse sentido, a obra de Lawrence Kolberg sobre o desenvolvimento cognitivo do juízo moral é a pedra de toque para a construção da sua teoria, com a qual espera contribuir para uma formulação mais clara dos objetivos e das estratégias pedagógicas da educação artística a todos os níveis.

O que se entende, assim, por teoria do desenvolvimento cognitivo? A ideia chave é a de que “alcançamos as percepções complexas da maturidade, passando por uma série de estádio” (Parsons, 1992, p. 26). Como tal, uma compreensão matura da ciência, da moral ou da arte exige certas capacidades complexas, com as quais não se nasce. Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, essas capacidades são adquiridas, algumas delas gradualmente, ou seja, numa sequência de etapas.

Parsons propõe-se criar um quadro de referência que permita entender as diferentes reações à arte, tratando do modo como as pessoas compreendem a pintura, e identificando, para isso, cinco estádios sequenciais. A sua tese fundamental é que “as pessoas reagem de forma diferente aos quadros, porque os entendem de forma diferente” (Parsons, 1992, p. 17), e esse entendimento surge organizado numa sequência de desenvolvimento, cuja descrição corresponde ao desenvolvimento da experiência estética.

Partindo da problemática “como é que as pessoas compreendem a arte?”, Parsons definiu como estratégia de investigação uma metodologia qualitativa, através de entrevistas semi-estruturadas, com base no seguinte guião de perguntas:

Você disse que X. O que quer dizer com isso? Pode dar-me um exemplo? Pode desenvolver melhor essa ideia? Em que parte do quadro é que vê isso? Descreva-me este quadro. De que se trata? Acha que é um bom assunto para um quadro? Que sentimentos encontra neste quadro? E as cores? São bem escolhidas? E a forma (coisas que se repetem)? E a textura? Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades? É um bom quadro? Porquê? (Parsons, 1992, p.35).

Importa referir que a teoria do desenvolvimento de Parsons se distingue de outras teorias, nomeadamente, da teoria de Piaget, onde a ideia de estádio surge com um carácter mais rígido, correspondendo a cada etapa do desenvolvimento uma faixa etária específica. Na teoria preconizada por Parsons isso não acontece.

Para o autor, os estádios são aglomerados de ideias, e não propriedades de alguém, ou seja, descrever um estádio não é descrever uma pessoa, mas um conjunto de ideias, das quais as pessoas se servem para compreender a arte.

Tomando por base estes dados, cheguei à conclusão de que na maioria dos casos não somos coerentes na nossa forma de pensar sobre a arte, e por conseguinte não nos encontramos “num” estádio. Também não creio que tal coerência seja desejável, pois poderia constituir um obstáculo ao desenvolvimento de uma compreensão mais perfeita. Em suma, o que aqui descrevo não são pessoas, mas conjuntos de ideias, ou estádios. Nem as pessoas são estádios, nem os estádios rótulos para as pessoas. As pessoas servem-se, isso sim, dos estádios – de um ou mais estádios – para compreender a pintura (Parsons, 1992, p.27).

Os estádios podem assim ser entendidos como ‘dispositivos analíticos’, que podem contribuir para a uma melhor auto - compreensão, mas também uma melhor compreensão dos outros (Parsons, 1992).

A análise de Parsons leva à descrição de cinco estádios, defendendo que as pessoas adquirem a capacidade de recorrer a estes estádios por uma determinada ordem, começando no primeiro, passando depois para o segundo, e por aí em diante. O autor sublinha que não é possível fazer corresponder a cada estádio uma idade definida.

Neste contexto, a estrutura que propõe assenta em quatro tópicos, que considera equivalerem a quatro ideias base na arte: o tema, a expressão, o meio de expressão e a forma e o estilo. Na sua perspetiva, estes tópicos permitem abranger de uma forma razoável, a maior parte dos motivos de interesse a que as pessoas fazem referência quando falam sobre arte. Por outro lado, relacionam-se com os estádios do desenvolvimento, uma vez que cada tópico é entendido de forma diferente consoante o estádio em causa (Parsons, 1992).

Outro aspeto importante que se destaca na conceção dos estádios, é o seu carácter flexível, sendo entendidos, sobretudo, como sequências de ‘modos ver’. A prova disso está na organização proposta, em que a ênfase é colocada nos tópicos que estruturam as reflexões sobre arte, e não nos estádios em si.

A vantagem reside no facto de se abordar mais diretamente aquilo que as pessoas têm em mente quando falam de pintura, e de se pôr em evidência as relações entre as diferentes versões da mesma ideia. Dá-se assim mais atenção ao movimento pelo qual a nossa compreensão dos quatro tópicos se modifica e aprofunda, e por conseguinte à transição e à sequência. O inconveniente consiste em não sublinhar a coerência de cada um dos estádios considerado como um todo (Parsons, 1992, p.31).

Cada estádio interpreta a pintura de forma mais complexa do que o anterior, ao atingir uma nova perceção que utiliza para interpretar os quadros. Os estádios assentam, ainda, na capacidade crescente para assumir os pontos de vista dos outros, dimensão comum aos esquemas de desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento orienta-se, basicamente, sempre no mesmo sentido: Da dependência à autonomia. É esse o tema comum a todas as teorias do desenvolvimento.

Esta evolução processa-se em dois momentos: por libertação da dominação do impulso biológico e por libertação da dominação da sociedade, construindo um ponto de vista independente dessa mesma sociedade, que se traduz num acréscimo de sociabilidade.

Apresenta-se, em seguida uma breve descrição dos cinco estádios, sendo o primeiro e o segundo aqueles que se revelam mais pertinentes para a abordagem pedagógica a desenvolver no presente trabalho.

Primeiro Estádio: Preferência.

Inclui boa parte das reações características das crianças pequenas (pré-escolar) e corresponde ao grau zero teórico. Existe uma atração imediata pela cor, textura e linha. Dois aspectos dominam a reação à arte: A cor e o tema. Não existe qualquer dificuldade em aceitar os quadros abstratos ou não-realistas, desde que sejam coloridos. A consciência da atração da cor traduz-se na noção de 'preferência'. A origem da preferência é idiossincrática e tem mais a ver com a associação de ideias do que com a percepção (exemplo: a cor preferida). A reação ao tema do quadro dá-se por associações livres. Não existe distinção entre os elementos objetivos e os subjetivos que influenciam a reação.

Do ponto de vista psicológico, não se verifica, praticamente, consciência do ponto de vista dos outros. Numa perspectiva estética, os quadros constituem um estímulo para uma experiência agradável.

Segundo Estádio: O Tema - Beleza e Realismo

Este estádio organiza-se em torno da ideia de representação: O objetivo fundamental da pintura é representar alguma coisa (dificuldade em aceitar os quadros não figurativos). Um quadro será tanto melhor quanto mais cativante for o tema e mais realista a representação. A emoção é um elemento que deve ser representado (através de um sorriso ou gesto, por exemplo). O estilo só é apreciado do ponto de vista do realismo. A beleza, realismo e a habilidade do artista são os fundamentos objetivos do juízo estético. Do ponto de vista psicológico, representa um progresso porque reconhece implicitamente o ponto de vista dos outros. Sob o prisma estético, permite ao observador a capacidade de distinguir alguns aspectos da experiência considerados como esteticamente relevantes (os que têm a ver com aquilo que está representado) dos aspectos irrelevantes (os que não têm relação com aquilo que o quadro representa).

Terceiro Estádio: Expressividade

Os quadros observam-se em função da experiência que podem proporcionar. Quanto mais intensa e interessante for a experiência, melhor será o quadro. Intensidade e interesse garantem que a experiência é autêntica, ou seja, verdadeiramente sentida. O sentimento ou pensamento expresso pode ser o do artista, o do observador, ou de ambos. A criatividade, a

originalidade, a força dos sentimentos, são agora particularmente valorizadas. Manifesta-se um certo ceticismo quanto à possibilidade de formular juízos objetivos, porque o critério importante é sempre o de uma experiência individualmente vivida.

Quarto Estádio: Estilo e forma

A nova perspectiva reside no facto de se considerar que a significação de um quadro é mais social do que individual. A obra existe num espaço público, ou seja, existem relações entre as diferentes obras, estilos e há uma história da sua interpretação. A significação da obra consiste naquilo que o grupo consegue dizer discursivamente acerca dela, e que é mais do que aquilo que cada pessoa é capaz de apreender individualmente num dado momento.

Quinto Estádio: Autonomia

O indivíduo deve julgar os conceitos e valores através dos quais a tradição constrói a significação das obras de arte, conceitos esses que evoluem com a história. Embora tenham origem na tradição, os valores inerentes aos juízos são da responsabilidade de cada um, sendo confirmados ou corrigidos, à luz da maior ou menor importância que se lhes dá.

Traduz-se numa consciência atenta da natureza da experiência pessoal, num questionar das influências que a condicionam e pela interrogação sobre se realmente se vê aquilo que se pensa ver. Cultiva-se a importância de conversar com os outros acerca das obras de arte e da situação que com eles se partilha. Considera-se que é possível discutir racionalmente os juízos estéticos, embora eles se baseiem numa afirmação de carácter pessoal.

4. O desenvolvimento global da criança (quatro a dez anos): Exemplos de capacidades a desenvolver

O desenvolvimento humano pode ser entendido como um processo dinâmico de conjugação entre múltiplos fatores de ordem biológica e cultural, desde perceções, crenças, cognições, atitudes, afetos, motivações, conhecimentos e valores, juntamente com o papel assumido pelo próprio indivíduo ao longo do ciclo da vida, como tem sido destacado por vários autores (Barata, 1992).

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, apesar de longamente debatidos à luz de outras teorias entretanto surgidas, constituem a este respeito uma referência incontornável. Muitas das suas ideias acerca do desenvolvimento na faixa etária que aqui se pretende abordar (quatro/cinco a dez anos) permanecem válidas, fornecendo dados pertinentes para a conceção de atividades pedagógicas. Porém, é necessário sublinhar

que o entendimento dos estádios não é interpretado como uma sucessão rígida e linear de fases ao longo da infância, constituindo as características enunciadas elementos indicativos.

Por conseguinte, os destinatários das propostas pedagógicas que se apresentam, seguindo a teoria de Piaget, situam-se, embora não de forma inevitável, em duas fases distintas do desenvolvimento cognitivo: As crianças do pré-escolar (quatro/cinco a seis anos) encontram-se no segundo estágio designado como pré-operacional, enquanto as crianças do 1º ciclo (seis a dez anos) se posicionam no terceiro, intitulado o estágio das operações concretas.

Neste contexto, no período pré-operacional (público pré-escolar), na medida em que as crianças se podem lembrar de objetos e eventos, podem também, de acordo com Piaget (1977), formar conceitos, e portanto, desenvolver aprendizagens significativas. Considera-se que podem pensar em símbolos e imaginam objetos, pessoas ou eventos independentemente da sua presença física, usando representações mentais, sendo também conhecido como o período da inteligência simbólica. Nesta fase as crianças não agem apenas, mas refletem também sobre as suas ações, embora o pensamento lógico se desenvolva sobretudo a partir do estágio das operações concretas (dos seis aos onze/doze anos).

Assim, as características pré-operacionais enunciadas por Piaget (1977) incluem, entre outras, a capacidade de conceber operações; o desenvolvimento gradual da linguagem; dificuldade em refletir sobre problemas que impliquem pensamento reversível; egocentrismo (compreensão autocentrada e dificuldade em assumir o ponto de vista do outro); dificuldade em pensar simultaneamente em diversos aspetos de uma mesma situação; pensamento do particular para outro particular sem levar em conta o geral.

Como tal, é especialmente adequado nesta fase explorar os jogos simbólicos, nos quais os objetos representam outras coisas, reforçando a ideia de símbolo. Poderá ainda ter interesse desenvolver um sentido de historicidade, promovendo o pensamento em termos de presente, passado e futuro, bem como despertar a capacidade lógica, através da associação de quantidades e números ou de conceitos como “muito/pouco” ou “grande/pequeno” (Antunes, 1998).

Relativamente às crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, com idades entre os seis/sete e os nove/dez anos, associa-se, habitualmente, o período operatório concreto formulado por Piaget, embora se destaque, mais uma vez, o carácter não determinista desta associação.

Nesta fase, a criança passa a atender a diferentes dimensões na resolução de um problema, bem como a diferentes perspectivas, uma vez que o pensamento é já descentrado e lógico. As suas ações são interiorizadas, reversíveis e incluem leis de totalidade. Para operar mentalmente sobre as transformações dos objetos, a criança utiliza o raciocínio lógico, daí as ações neste estágio serem concretas, pois apesar de executadas a um nível interno ou mental, aplicam-se a conteúdos concretos. Estrutura-se ainda o autoconceito e organiza-se mentalmente uma autoimagem negativa ou positiva, abrindo-se a janela da moralidade, numa altura em que a criança passa do egocentrismo para a assunção de papéis.

É neste período da infância que o leque das múltiplas inteligências, enunciadas por Gardner, se abre completamente. Celso Antunes (1998) propõe para esta fase da infância jogos que desenvolvam a abordagem da história, identificando no seio do grupo a historicidade do ambiente. Pode perceber-se o espaço em que se vive como sendo portador de características de outros tempos, observando as mudanças e o sentido da permanência de valores. Sugere ainda, do ponto de vista da geografia, o conhecimento do espaço e o estabelecimento de conexões que permitam problematizar a ação do homem na transformação e organização da paisagem. Ainda no âmbito da geografia, é referido um outro aspeto que se revela pertinente para o presente estudo, recomendando-se atividades que contribuam para o entendimento da paisagem enquanto construção que integra em si elementos naturais e humanos, identificando o sentido do lugar e do meio envolvente.

Tomando agora como referência uma outra perspectiva do desenvolvimento da criança, desta vez ao nível percetivo-motor, Newell Kephart (citado por Fonseca, 2005), autor norte-americano desaparecido em 1973, considera que se deve proporcionar durante a idade pré-escolar e a partir daí, experiências de espaço e tempo que permitam à criança ir aprendendo e interiorizando essas noções, de modo a que se desenvolvam como relações integradas de objetos e situações. O facto de se referir a importância de experiências que promovam as noções de espaço e tempo, revela-se um dado particularmente relevante, tendo em conta os objetivos da abordagem pedagógica a obras de Arte Pública.

Na sua teoria do desenvolvimento percetivo-motor, Kephart (citado por Fonseca, 2005) descreve quatro capacidades motoras básicas, indispensáveis para que a criança possa aprender o mundo exterior e desenvolver aprendizagens simbólicas. Considera assim, em primeiro lugar, a postura, que define como sendo a origem do sistema espacial, correspondente ao nível zero de orientação no espaço e o eixo gravitacional do corpo.

Em segundo lugar, a lateralidade, entendida enquanto capacidade que traduz a percepção integrada dos dois lados do corpo, ou seja, o lado esquerdo e o lado direito. Juntamente com a verticalidade, esta capacidade constitui o elemento fundamental de relação e orientação do mundo interior com o mundo exterior. Todas as noções espaciais básicas, como “cima-baixo”, “frente-trás”, “dentro-fora” ou “antes-depois”, por exemplo, são noções relativas que estão estruturalmente dependentes da noção de lateralidade. Enquanto a lateralidade não estiver adquirida em termos neurofuncionais, surgem dificuldades ao nível da estruturação espacial e temporal e no processamento de informação simultânea ou sequencial, as quais dependem de uma lateralidade segura e consistente.⁵

Como terceira capacidade motora básica, Kephart refere a direccionalidade, que se define como a competência de transferir a noção de esquerda e direita do corpo (espaço subjetivo que caracteriza o campo da lateralidade) para a discriminação de esquerda e direita dos objetos no espaço envolvente. A partir do momento em que a lateralidade está adquirida, assemelhando-se a uma espécie de ‘radar’, a capacidade de utilizar tais conceitos no espaço extra-somático, compreende, para Kephart, a direccionalidade. Esta capacidade desempenha um papel importante no domínio perceptivo, sendo por isso um elemento a reter na abordagem pedagógica às esculturas, tendo em conta que as crianças em idade pré-escolar estão ainda a começar a desenvolver esta capacidade.

Também para Howard Gardner (apud Fonseca, 2005), a direccionalidade, associada ao controlo motor dos olhos, representa um grau de organização espacial mais complexo, correspondendo ao mecanismo básico da chamada inteligência espacial. Por conseguinte, através de jogos que desenvolvam a lateralidade, a orientação espacial e temporal, a criatividade e a alfabetização cartográfica, é possível contribuir para estimular a inteligência espacial (Antunes, 1998).

A última capacidade básica descrita por Kephart é a imagem do corpo. Esta noção pode ser entendida como a imagem que a criança tem do seu corpo em todas as vivências interiores e nas situações de exploração e orientação no mundo exterior. Constitui, desta forma, um elemento de referência básico para a organização das impressões recebidas do exterior, na medida em que os objetos são percecionados no espaço tendo por referência a posição que o corpo nele ocupa.

⁵ É interessante observar a este respeito que a noção de “cima” está ligada à noção corporal da cabeça e do espaço que a transcende, enquanto a noção de “baixo”, por analogia, está ligada à noção corporal dos pés (Fonseca, 2005).

Com base nas quatro capacidades enunciadas, é possível identificar algumas áreas a estimular na criança, como por exemplo: Desenvolvimento perceptivo e motor (visualização, destreza, etc), desenvolvimento do controlo ocular (fixação visual, sequência visual, grafismos, desportos), desenvolvimento da perceção da forma (diferenciação de elementos, categorização e classificação de elementos, reconhecimento de símbolos, identificação de faltas, puzzles, relações figura-fundo, conceitos de posições básicas, atividades de recorte, atividades de identificação), entre outras (Fonseca, 2005).

Em suma, a partir das breves reflexões tecidas em torno do desenvolvimento na infância, procurar-se-á apresentar propostas que do ponto de vista cognitivo e perceptivo sejam adequadas ao público-alvo definido. Todavia, é preciso não esquecer, como refere Vygotsky, que a ação educativa propiciadora de aprendizagens, deve ser orientada de modo a possibilitar ir além do nível já adquirido pela criança.

Assim sendo, é necessário encontrar nas propostas educativas a desenvolver um equilíbrio entre o grau de desenvolvimento supostamente adquirido e o estímulo para novas aquisições, propondo atividades que, embora concebidas com a preocupação de se adequarem às capacidades cognitivas e perceptivas da criança, constituam, simultaneamente, um desafio.

No caso das crianças mais pequenas, por exemplo, é tida em conta a dificuldade em abranger e coordenar de forma global vários pontos de vista, formando a consequente síntese de imagens diferentes de uma mesma peça. Considerando que o reconhecimento da escultura implica, na maioria dos casos, a necessidade de andar à volta da obra, oferecendo diferentes perspetivas conforme o ponto de observação, este é um aspeto importante a ponderar. O desenvolvimento da noção de perspetiva ocorre, no entanto, por volta dos nove ou dez anos (Piaget, 1977), sendo por isso uma capacidade que as crianças no 3º e 4º estão a desenvolver.

SEGUNDA PARTE – ARTE PÚBLICA NO CONCELHO DA MOITA

Capítulo III: Enquadramento histórico, demográfico e urbanístico do concelho da Moita

1. Breve história do concelho

Na obra “Retrato em Movimento do Concelho da Moita”, editada pela Câmara Municipal da Moita, surge referência a uma ocupação de carácter habitacional com cerca de seis mil anos, identificada a partir de achados arqueológicos, o que permite situar as origens da povoação humana no concelho nos inícios do Neolítico, embora não existam mais dados que possibilitem conhecer a continuidade da ocupação do espaço (Santos, 2004).

Supõe-se, assim, que o povoamento da faixa ribeirinha na qual se integra o atual território da Moita, só terá ocorrido de uma forma mais ou menos contínua com a pacificação de toda esta zona, após a reconquista definitiva de Alcácer do Sal, em 1217.

Com uma estrutura de solo coberto exclusivamente por matas e extensos pinhais, a humanização do concelho terá ocorrido de forma lenta, com o aparecimento de pequenos aglomerados em estreita ligação com o trabalho no rio (Santos, 2004).

À medida que se assiste ao florescimento da Moita, culminando com a sua ascensão a vila em 1691, o território de Alhos Vedros, que já tinha sido elevado a vila recebendo a Carta de Foral em 1514, vai-se desintegrando paulatinamente, perdendo a sua anterior relevância. Passaram assim a existir duas vilas e dois concelhos, embora, na sequência das reformas administrativas no século XIX, Alhos Vedros perca definitivamente a sua autonomia municipal, sendo integrado como freguesia primeiramente no Barreiro (1855), e pouco depois na Moita (1861).

A história do concelho do Moita é, pois, indissociável da narrativa dos movimentos migratórios que configuram a ocupação humana que hoje exhibe, desde as primeiras mobilidades motivadas pela atividade económica ligada ao rio e à terra, passando pela implantação da indústria corticeira no concelho, nas décadas de 30 e 40 do século XX, bem como das grandes unidades fabris nos concelhos vizinhos, determinando a fixação de vagas sucessivas de populações oriundas de várias zonas do país. Nos anos a seguir a 1975, surge a realidade demográfica impulsionada pela vinda de habitantes de origem africana, após o processo de descolonização a seguir ao 25 de Abril, fixando-se sobretudo na freguesia do Vale da Amoreira.

2. Caracterização demográfica



Figura 1: Mapa do concelho da Moita (G.M.C. Câmara Municipal da Moita)

O concelho da Moita é um Município urbano de 1ª ordem, pertencente ao Distrito de Setúbal e território integrante da Área Metropolitana de Lisboa. Situa-se na Margem Esquerda do Estuário do Tejo, com uma frente ribeirinha superior a 20 km. Faz fronteira com os concelhos do Barreiro, Palmela e Montijo.

O concelho estende-se ao longo de uma área de cerca de 55,38km² (incluindo o rio), e é composto por seis freguesias: Alhos Vedros, Baixa da Banheira, Gaio/Rosário, Moita, Sarilhos Pequenos e Vale da Amoreira.

Segundo os Censos 2011, verifica-se que a freguesia mais populosa é a freguesia da Baixa da Banheira, alojando cerca de 32% do total da população do concelho, seguida de Alhos Vedros, Moita e Vale da Amoreira. As freguesias de Gaio/Rosário e Sarilhos Pequenos correspondem a duas pequenas freguesias, cuja população representa apenas 3,6% do total de habitantes no concelho. De acordo ainda com o Censos 2011, a densidade populacional no concelho é de 1 192hab/Km².

Na última década, registou-se na Moita uma taxa de variação demográfica negativa, passando de um crescimento de 3,6% entre 1991 e 2001, para um decréscimo de 2,2% entre 2001 e 2011, o que representa uma perda de 1420 habitantes.

3. A dinâmica de transformação da paisagem

O desenvolvimento da ocupação do concelho tem ocorrido em dois quadrantes: O agrícola e florestal, por um lado, e o urbano e industrial, por outro, este último determinando de forma mais acentuada a transformação do uso do solo.

Como tal, podem identificar-se quatro áreas principais, sobre as quais assenta a dinâmica de transformação da paisagem ocorrida nos últimos tempos (Santos, 2004): A ocupação florestal, a agricultura e pecuária, a zona ribeirinha e as zonas urbanas.

No que diz respeito à ocupação florestal, as matas e os pinhais prevaleceram por um vasto período de tempo, alimentando um sistema económico tradicional baseado na exploração de produtos da charneca, como lenha, matos e carvão, que abasteciam as fornos de cerâmica e a população lisboeta. As matas do concelho começaram a regredir a partir de finais dos anos 60, representando hoje uma pequena fração da área do concelho.

Por outro lado, dentro da área com uso agrícola distinguem-se as áreas com aptidão agrícola espartilhadas pelas transformações urbanas envolventes, tendo sido algumas delas, pela sua importância para o equilíbrio ecológico e biofísico do concelho, classificadas como Reserva Agrícola Nacional (RAN) ou Reserva Ecológica Nacional (REN); e as áreas que, pela sua dimensão e unidade, se podem considerar estáveis em relação ao uso agrícola. De uma maneira geral, os usos agropecuários têm-se mantido em termos paisagísticos, equivalendo a uma área relevante na ocupação do solo do concelho, com cerca de 5013ha.

A terceira área identificada, corresponde à zona ribeirinha, uma das mais extensas da Península de Setúbal, mantendo todas as freguesias do concelho, com exceção do Vale da Amoreira, fronteira com o rio. A paisagem da zona ribeirinha caracteriza-se pela sua beleza natural, pontuada pela presença de antigas marinhas e viveiros, bem como alguns moinhos de maré.

Por último, em relação às zonas urbanas, determinadas pela dinâmica do crescimento do concelho, distinguem-se dois tipos: As zonas urbanas consolidadas e as zonas urbanas programadas, com etapas definidas de transformação do uso do solo. As zonas urbanas ocupam um total de 1481ha, dos quais 1039ha estão consolidados. Destes, 41ha representam zonas verdes urbanas da estrutura verde principal, cerca de 139ha estão degradados e aproximadamente 265ha estão degradados em zonas críticas para a construção, correspondendo a áreas impróprias para este fim. Estas zonas representam o aspeto mais visível de um crescimento desordenado, contribuindo para a desqualificação da paisagem

urbana, pese embora o desenvolvimento de instrumentos de planeamento e gestão municipal tenham permitido abrandar esse fenómeno, particularmente ofensivo durante a década de 70.

4. Estrutura e crescimento urbano das freguesias de implantação das obras de Arte Pública selecionadas

4.1 Freguesia de Alhos Vedros

A fixação do aglomerado urbano em Alhos Vedros, está profundamente ligada às funções ribeirinhas que lhe serviram de suporte económico. A partir de inícios do século XX, o crescimento do núcleo antigo efetuou-se por preenchimento da malha urbana, através de uma organização morfológica em quarteirão (Santos, 2004).

Com a implantação da linha férrea vão surgindo outras funções, com preponderância para a atividade corticeira, que nos anos 40 do século XX transformou radicalmente a paisagem urbana do aglomerado, que emergia assim como vila-indústria. A estrutura da vila foi, deste modo, fortemente influenciada pela fixação das unidades fabris de cortiça, que abrangiam grandes áreas, quer no extremo Norte, quer a Poente de Alhos Vedros.

Verifica-se, então, um elevado crescimento urbano, desenvolvendo-se alguns bairros operários, sendo nesse período (anos 40 a 70) que a estrutura urbana do núcleo antigo se altera significativamente, ditando a sua descaracterização.

Por conseguinte, a ocupação urbana de Alhos Vedros é, de uma maneira geral, marcada, por dois aspetos fundamentais: Por um lado, as vastas áreas ocupadas com instalações fabris, dispersas por várias zonas; por outro, os vazios existentes, dificultando a articulação e causando descontinuidade na paisagem urbana (Santos, 2004).

4.2 Freguesia da Baixa da Banheira

Situada numa zona baixa em redor de uma pequena enseada do Tejo, a freguesia da Baixa da Banheira deve o nome a essa particularidade da sua configuração geográfica, tendo esse território sido inicialmente designado por Banheira de Alhos Vedros, evoluindo depois para Sítio da Banheira e mais tarde ainda para Terras Baixas da Banheira, até se fixar na atual denominação (Santos, 2004).

A instalação de grandes unidades fabris na região entre os anos 30 e 40 do século XX, como a CP, a CUF, a Siderurgia, a indústria naval e as corticeiras, originou um fenómeno

acentuado de migração, constituindo-se, nessa época, como uma área predominantemente residencial de ferroviários e operários, absorvendo parte considerável do crescimento urbano de todo o concelho da Moita.

A urbanização das primeiras décadas, sobretudo nos anos 50 e 60, assentou em padrões de construção de baixa qualidade, representando as zonas residenciais de ocupação anterior a 1970 a maior parte da malha urbana consolidada, com uma área aproximada de 65,8ha, ou seja, 31% do total da freguesia.

O crescimento da freguesia desenvolveu-se, assim, de forma alheia a aspetos como a qualidade do espaço público, a criação de zonas verdes ou de equipamentos sociais. Neste contexto, a zona ribeirinha constituía uma das áreas mais desqualificadas, e portanto menos valorizada na perspetiva do investimento imobiliário (Santos, 2004), o que só viria a inverter-se a partir de finais dos anos 80.

4.3 Freguesia da Moita

As funções litorais, associadas à vivência do rio, constituíram o elemento determinante na formação urbana da freguesia da Moita, refletindo-se no desenvolvimento da sua estrutura urbana até ao século XIX, como evidencia o prolongamento linear do seu núcleo antigo, paralelo ao estuário do Tejo.

Uma característica notável destes aglomerados é a existência de enfiamentos transversais na direção do esteiro, formalizada através de travessas e atravessamentos ortogonais ao sentido do crescimento urbano axial, fechando-se o organismo urbano, no sentido oposto ao do esteiro, a qualquer formalização de expansão. Isto pode observar-se no núcleo antigo da Moita, pela existência de uma rua direita, com travessas na direção do esteiro, que organiza a forma urbana, ligando os elementos mais significativos destas, alargando-se para receber os acontecimentos sociais e urbanos e dando ao todo uma estrutura com homogeneidade tipológica (Santos, 2004, p. 41).

A decadência das funções ribeirinhas, viria a determinar, contudo, uma quebra no modelo de desenvolvimento urbano da Moita, não obstante os eixos do aglomerado urbano primordial, prevaleceram como matriz do crescimento.

São assim identificados três fatores que, ao longo dos tempos, têm desempenhado uma forte influência na evolução da estrutura urbana da freguesia da Moita (Santos, 2004): A caldeira do rio, ligada ao núcleo inicial e que, apesar de constituir uma barreira física ao crescimento, define um dos sentidos dominantes do desenvolvimento urbano, sendo ainda elemento de atração e interesse; a Avenida, que encabeçada pelo Largo do Município e pela

Praça de Touros, constitui um elemento destacado da malha urbana, embora a sua influência sobre a estrutura morfológica do espaço não seja representativa; e por último, a rede viária nacional e municipal que converge na Moita.

Em consequência do Plano Diretor Municipal, é imposto a partir de 1982 o princípio da contenção volumétrica, com o objetivo de evitar ruturas significativas na paisagem urbana e garantido à imagem da vila uma unidade reconhecível (Santos, 2004).

Capítulo IV: Caracterização do Conjunto de Obras de Arte Pública no Concelho da Moita

Introdução

As obras de Arte Pública que compõem o conjunto selecionado podem enquadrar-se, seguindo a classificação proposta por Guilherme Abreu (2005), numa classe intencional designada como “lugares de memória”.

Partindo de uma intenção comemorativa ou de homenagem, refletem o propósito de assinalar determinados acontecimentos, figuras ou atividades relevantes para a história do concelho da Moita. Não obstante a diversidade temática, partilham entre si o mesmo carácter evocativo, traduzindo a afirmação de elementos constitutivos da identidade local e cumprindo o desígnio de contribuir para a consciência dos lugares.

A análise que se desenvolve, para além de proceder a uma descrição das esculturas propostas, assenta em três dimensões estruturantes do conceito de Arte Pública: Iniciativa/financiamento, localização/espço envolvente e intencionalidade. A ordem de apresentação das peças escultóricas segue um critério cronológico, da mais antiga para a mais recente. Foram realizadas entrevistas a todos os escultores vivos, cruzando-se a informação assim obtida com a análise desenvolvida.

Escultura 1: “O Tejo, os Homens e a Terra” – Monumento comemorativo dos 300 anos da vila da Moita (1993). João Afra.



Figura 2: “O Tejo, os Homens e a Terra”, João Afra, 1993. (Fotos: Cristina Ganâncio, 2012)

a) Descrição

Tal como referido no folheto publicado pela Câmara Municipal da Moita aquando da inauguração desta peça escultórica em 1993 (anexo A), onde consta uma breve memória descritiva, a obra surge classificada como sendo de tipo simbólico, a qual, de acordo com o seu autor, João Afra, “é a representação estilizada de um pilar primitivo de amarração dos barcos ao Cais”. Remete, deste modo, para a evocação do passado do Cais, local por excelência de encontro e de trocas, sendo “a autonomia da Moita simbolizada através do corte da amarra”.

Cumprem-se assim dois propósitos reconhecidos à Arte Pública: enquanto resposta ao desejo de identificação, lançando uma ponte entre o passado e o presente num sítio específico; e enquanto elemento para o desenvolvimento do sentimento comunitário.

A obra é constituída por um “pilar” de pedra e por uma “corda” de bronze. Na superfície do pilar de pedra (calcária), encontram-se gravadas três figuras através da técnica de desenho inciso, representando uma criança e dois adultos (masculino e feminino). Pode ainda encontrar-se, em duas das faces do pilar, o brasão da vila, assim como, numa das faces, a inscrição “1691-1991, O Tejo, os Homens e a Terra”.

b) Iniciativa/Financiamento

Esta obra de João Afra integra-se num ciclo de iniciativas destinadas a assinalar a passagem do tricentenário da vila da Moita, promovido pela Câmara Municipal, através de uma comissão nomeada para o efeito. O programa de comemorações decorreu entre outubro de 1991 e abril de 1993, tendo a escultura sido implantada na zona do Cais a 7 de novembro de 1993. Trata-se, assim, de uma obra financiada pela Câmara Municipal da Moita, selecionada através de Concurso Público.

Num plano de análise do propósito da iniciativa, é possível identificar alguns aspetos relevantes, tendo por base o já referido folheto municipal, onde se pode ler num texto assinado pelo então presidente da Câmara, José Luís Pereira (Anexo A):

A Moita conquistou a sua autonomia e identidade própria por força da vontade dos homens que aqui amaram e lutaram há trezentos anos atrás. Ao longo dos tempos, muitos outros homens e mulheres contribuíram com o seu trabalho para o crescimento desta Vila e para a afirmação da sua identidade histórica e cultural. São esses homens e essas mulheres – a verdadeira razão de existência de Vilas e Cidades – que o Monumento Comemorativo dos 300 anos da Vila da Moita pretende comemorar.

Para além do significado que cada um lhe possa atribuir, esta peça escultórica, de inegável valor plástico, irá enriquecer um espaço nobre da nossa Vila, outrora cenário de um quotidiano árduo entre a terra e o rio. Será também, sem dúvida, um testemunho do nosso passado e do nosso presente que poderá sensibilizar o futuro para a identidade do espaço que todos habitamos e para a necessidade de preservá-lo (Pereira, 1993).

A análise deste excerto permite reconhecer, desde logo, a já mencionada intenção comemorativa, assinalando os 300 anos da elevação da Moita a vila, e dando corpo ao objetivo de homenagear todos aqueles que, com o seu trabalho, contribuíram para o crescimento da localidade, profundamente ligada ao rio Tejo.

O texto citado afirma também a intenção da escultura como testemunho do passado e do presente, sugerindo um diálogo entre esse passado e contemporaneidade. Segundo Mora Aliseda e Gomes de Andrade (2010), o passado confere “um sentido de identidade, de pertença e faz-nos conscientes da nossa continuidade como pessoas através dos tempos” (p. 108). Por conseguinte, a partir de uma posição que se situa, inevitavelmente, no presente, a invocação do passado histórico implica, em si mesma, um processo dialógico, personificado através da linguagem simbólica da escultura.

Observa-se ainda, nas palavras transcritas, o apelo à memória coletiva de um espaço, construído como representação de uma vivência entre o rio e a terra, e funcionando como arquétipo da identidade local. É também sublinhado o valor estético da obra, referindo-se o seu “inegável valor plástico” e a sua função no espaço público, enquanto elemento que “irá enriquecer um espaço nobre da nossa vila”.

Por último, é apontada a esta peça escultórica uma dimensão pedagógica que se pode enquadrar no domínio da educação patrimonial, como se infere a partir da frase “Será (...), um testemunho (...) que poderá sensibilizar o futuro para a identidade do espaço que todos habitamos e para a necessidade de preservá-lo”. Surgem assim dois aspetos subjacentes ao reconhecimento dessa dimensão pedagógica: Em primeiro, a assunção da capacidade da Arte Pública para sensibilizar as gerações futuras acerca do passado, perpetuando os valores ali simbolicamente representados; e em segundo, a sensibilização para a necessidade de preservar o espaço público, desenvolvendo atitudes de valorização do património local.

c) Localização/Espaço Envolvente

A peça escultórica “O Tejo, os Homens e a Terra” localiza-se no Cais da Moita. O Cais desempenhou, durante vários séculos, uma função de grande importância económica e

social, representando, desta forma, um testemunho material com relevância histórica. Profundamente ligado às embarcações tradicionais, o Cais da Moita constituiu-se, ao longo dos tempos, como o coração da vila, em torno do qual gravitava a vivência das suas populações (Santos, 2004).

A notável dinâmica deste ancoradouro, assente no constante movimento fluvial em direção a Lisboa através do transporte de mercadorias ou passageiros, conferiu-lhe um estatuto privilegiado de eixo de ligação com a capital. Viajantes e carroças carregadas de produtos, nomeadamente com produtos agrícolas, sal e lenha, deslocavam-se até ao Cais da Moita para aí atravessar o rio até à outra margem, alimentando, sobretudo a partir do século XVII, uma próspera atividade económica. O fluxo diário de pessoas e mercadorias proporcionava, assim, ocupação a um elevado número de homens, desde os marítimos ou fragateiros que trabalhavam nos barcos, aos carregadores.

No que diz respeito à tipologia “o Cais apresenta-se como uma estrutura rudimentar, de planta retangular, de linhas rígidas e formas robustas, mas funcional para a atracagem das embarcações, sendo edificado com grandes lajes de pedra, ao qual se tem acesso por uns degraus também de pedra” (Santos, 2004, p. 91).

O espaço envolvente da escultura, caracterizado pela presença do rio, assume no contexto específico da obra um carácter preponderante, como é evidenciado pelas palavras já citadas do escultor João Afra, ao descrever a obra como a representação de um pilar de amarração dos barcos ao Cais. Estabelece-se, assim, um diálogo entre a peça e o espaço envolvente, revelando ainda o propósito de valorizar aquele lugar, função unanimemente reconhecida à Arte Pública.

Pode ainda encontrar-se na proximidade da escultura “O Tejo, os Homens e a Terra”, ancorado no Cais da Moita (quando não está em navegação), o Varino “O Boa Viagem”, uma embarcação típica do Tejo. Depois de um longo período de abandono no rio, a sua recuperação entre 1980 e 1981, resultou de uma iniciativa da Câmara Municipal da Moita, precursora na salvaguarda deste património marítimo. Nos anos de 2010 e 2011, este varino foi novamente submetido a uma intervenção, desta feita envolvendo a própria estrutura da embarcação. Numa perspetiva de valorização do património, “O Boa Viagem” foi classificado em 2011 como “bem cultural de interesse municipal”. Para além de passeios turísticos, este barco proporciona ainda passeios fluviais com as escolas.

O processo de valorização da zona ribeirinha onde se inclui o Cais da Moita, já iniciado pelo Município nos anos 90, tem o seu momento alto com a candidatura apresentada ao Programa Operacional de Lisboa/Quadro de Referência estratégico Nacional (QREN), aprovada em Setembro de 2008, e que permitiu, através da “Operação de Valorização Integrada da Zona Ribeirinha - Da Caldeira da Moita à Praia do Rosário”, dar continuidade ao objetivo de qualificar aquela zona histórica e gerar uma maior aproximação e vivência do rio.

d) Intencionalidade

O tratamento evocativo conferido à estilização do pilar para amarrar os barcos ao Cais, estabelece uma ligação de forte simbolismo entre o rio e a terra, elementos fundadores da identidade da Vila. O pilar do Cais representa, assim, o ponto onde se consuma a união entre a Moita e o rio Tejo. Numa edição de autor de um poeta local chamado Manuel Luís Beja, pode encontrar-se um poema intitulado “A lenda de um casamento eterno”, no qual o autor descreve metaforicamente a relação da Moita com o rio como uma relação conjugal. De resto, encontra-se no prefácio desse livro uma referência a esta escultura, mencionando-se que em conversa com o escultor João Afra, o poeta Manuel Beja terá explicado que a Moita casou com o rio, aludindo assim ao género feminino da Vila e à sua ligação ao rio.

Por outro lado, pretendendo-se assinalar os 300 anos da passagem da Moita a vila, o corte na amarra de bronze evoca simbolicamente a emancipação adquirida, como explicou João Afra, representando a autonomia do território e a fundação da Vila. Quanto ao pilar de pedra, cujo formato remete, de alguma forma, para uma espécie de menir, lembrando os monumentos pré-históricos, distingue-se pela representação de três personagens em desenho inciso, corporificando o elemento humano, ou seja, aos “Homens” no título da escultura. Encontram-se, assim, talhadas na superfície da pedra, as figuras de uma criança e dois adultos, um homem e uma mulher, simbolizando as gerações que ao longo dos tempos contribuíram para o crescimento da Vila.

Os materiais utilizados nesta escultura, pedra e bronze, são os materiais que ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX marcaram a imagem dos monumentos, assegurando a durabilidade e permanência da obra (Regatão, 2010). Tendo em conta a plasticidade destes materiais, o bronze foi utilizado na corda, transmitindo a ideia de movimento e de flexibilidade, enquanto o pilar, em pedra, reflete uma posição de estabilidade.

A cor clara da pedra utilizada na escultura confere à peça uma forte luminosidade, apresentando-se a superfície à volta das figuras com um tratamento mais áspero que produz um efeito de maior peso, enquanto a pedra sob a qual as figuras se encontram está polida, traduzindo uma maior suavidade e surgindo a criança e os dois adultos com gestos dotados de uma gravidade sintética, distinguindo-se em contraste zonas talhadas em relevo, designadamente os pés.

Atendendo à designação “O Tejo, os Homens e a Terra”, verifica-se ainda que os elementos assim nomeados proporcionam uma leitura com duplo sentido, reportando, por um lado, à Moita enquanto “terra natal”, nascida há 300 anos e berço dos Homens que a ajudaram a construir, e por outro, à Terra enquanto elemento da natureza, ligada ao trabalho agrícola e expressando, a par do rio, o lado rural da vila, igualmente determinante na sua identidade. O ditado moitense “Nesta terra quem não cava já cavou, quem não rema já remou”, coloca em evidência a presença estruturante da terra e ao rio para a identidade local.

Escultura 2: “Monumento a José Afonso” (1997). Lagoa Henriques.



Figura 3: “Monumento a José Afonso”, 1997. (Fotos: Cristina Ganâncio, 2012)



Figura 4: Medalhão desaparecido da escultura. (Fotos: Daniel Figueiredo, 2005)

a) Descrição

Esta obra de Lagoa Henriques é a única do conjunto selecionado sobre a qual não existe um folheto municipal, pois, como será explicado a seguir, a iniciativa não partiu da Câmara Municipal da Moita. Por esta razão, não foi possível apurar registos relativos à memória descritiva da peça.

Foi possível, contudo, ter acesso a um trabalho de licenciatura (disciplina de história da arte portuguesa), realizado em 2005 por um aluno da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Daniel Figueiredo, no qual desenvolve uma análise desta escultura.

Segundo consta no trabalho, Lagoa Henriques referiu-se a esta obra como “um monumento de homenagem com expressão simbólica”. A análise desenvolvida acrescenta ainda que “a especificidade da análise iconográfica deriva de dois níveis distintos e complementares de representação: o real e o alegórico. Este género de monumento público não é a fidedigna reconstrução de algo, mas a consagração pública de um personagem através da ideia que representava” (Figueiredo, 2005).

Surge assim destacada a dimensão alegórica deste monumento, o qual, apesar de assumir essa designação, não se enquadra, no sentido clássico, na tipologia escultórica de monumento. De acordo com José Pedro Regatão (2010), a ideia de monumento, em Portugal, remete para a estátua comemorativa dos séculos XIX e XX, não tendo ocorrido até à década de 70 mudanças substanciais que permitam demarcar na Arte Pública portuguesa uma rutura com as conceções clássicas da estatuária pública.

Neste contexto, a Arte Pública contemporânea abarca uma panóplia de intervenções com características muito diversas entre si, a partir de um processo de transformação do monumento clássico no qual “as rígidas tipologias que marcaram a escultura monumental deram lugar a uma linguagem individual, que determinou uma nova relação com o espaço e o público” (Regatão, 2010, p. 81).

Atendendo, em suma, ao carácter celebratório e evocativo da figura de Zeca Afonso, subjacente à escultura desenvolvida por Lagoa Henriques, a noção de monumento, enquanto obra destinada a perpetuar a memória de um facto ou de alguma personagem notável, parece adequar-se satisfatoriamente, pese embora não corresponda à tipologia clássica de monumento.

No que diz respeito à conservação desta obra, verifica-se que a mesma foi delapidada por atos de vandalismo, existindo partes da escultura que se encontram irremediavelmente

perdidas. A obra que hoje se encontra no Parque José Afonso apresenta, como tal, algumas diferenças em relação ao original, sendo a mais significativa o desaparecimento de um medalhão figurativo de Zeca Afonso.

No trabalho indicado “Escultura/Monumento a Zeca Afonso” (Figueiredo, 2005), desenvolve-se uma análise deste medalhão, contendo ainda fotografias da obra com esse elemento escultórico. Para além da ausência do medalhão, observa-se também a falta de um ramo da árvore com uma pomba, bem como de umas placas com palavras inscritas, penduradas nos ganchos abaixo das duas pombas que ainda restam, e nas quais se podiam ler as palavras “Amor”, “Liberdade”, “Justiça” e “Traz um amigo também”. A análise que a seguir se transcreve do trabalho realizado por Daniel Figueiredo, dá conta dos vários elementos presentes nesta escultura a José Afonso:

Comecemos pelo medalhão. Um espaço arredondado, simétrico, fechado e determinado pelo seu meio como um foco de forças, um forte promotor de composição cêntrica, centrípeta, pois a sua forma tende a repudiar relações com coordenadas exteriores. (...). É no nóculo que os ramos formam, que a escultura se multidireciona vectorialmente, numa rede forte de cruzamentos e sobreposições, o que ressalta bastante para uma escultura algo contida em termos de vectores, produzindo uma tensão de forças e atraindo os elementos lineares semelhantes da lira e da raiz inserida no mármore.

Tanto o medalhão como a mancha de ramos, invertem a força da gravidade proporcionando, em termos de perceção, movimentos visuais de baixo para cima.

(...) Se repararmos na formação deste mármore, surgem outros elementos mais negros, e sobretudo no elemento da raiz que brota, a energia potencial inerente neste elemento cresce na medida em que está afastado dos ramos, de maior peso visual, com os quais estabelece uma forte relação morfológica e material. (...).

Da mesma maneira, a relação entre as letras penduradas e as inscritas nas duas pedras de mármore, banhando ou cobrindo a escultura de palavras invisíveis (Figueiredo, 2005).

b) Iniciativa/Financiamento

O Monumento a José Afonso apresenta, do ponto de vista da sua iniciativa/financiamento, uma particularidade que o distingue das restantes esculturas que integram o conjunto selecionado. Este caso singular constitui, como tal, uma modalidade atípica de financiamento da Arte Pública, com base na angariação de fundos envolvendo a comunidade. A viabilidade deste modelo terá sido possível graças ao desenvolvimento de mecanismos eficazes de mobilização e participação coletiva, aos quais não terá sido indiferente a ressonância afetiva causada pelo nome de Zeca Afonso, personalidade unanimemente reconhecida pelas suas qualidades humanas, artísticas e intelectuais.

Tendo por base uma campanha designada por “Amigo Maior que o Pensamento”, a iniciativa desta obra dedicada a José Afonso partiu da decisão tomada por 31 Organismos Populares de Base (OPB’s) da Baixa da Banheira, reunidos em Assembleia no ano de 1990. Decidiu-se, assim, levar a cabo um monumento “evocando a memória do pedagogo, compositor, poeta e cantor Dr. José Afonso”, como se pode ler numa edição lançada em 1997, coordenada por José Manuel Figueiredo e editada com o apoio da Câmara Municipal da Moita, sob o título “Amigo Maior que o Pensamento”.

Esta edição apresenta um registo minucioso da recolha de financiamento para a obra de Lagoa Henriques no Parque José Afonso, revelando uma preocupação em documentar esse processo. Demonstra ainda a valorização da Campanha, dando-lhe visibilidade e transparência, ao mesmo tempo que expressa o reconhecimento a todos aqueles que para ela contribuíram.

Nesta mesma edição é apresentado o motivo da iniciativa, explicando-se a ligação existente entre a Vila da Baixa da Banheira e a figura de José Afonso, ligação essa que tinha já motivado a atribuição do seu nome ao Parque da zona ribeirinha. No período anterior ao 25 de Abril, foram várias as vezes em que Zeca Afonso se deslocou à Baixa da Banheira, nomeadamente à Coletividade “Ginásio Atlético Clube”, onde participava em longos serões de convívio e debate de ideias. Pretendeu-se, dessa forma, assinalar a afinidade existente entre a vila da Baixa da Baixa da Banheira e Zeca Afonso, destacada personalidade da cultura portuguesa, com um percurso de luta e resistência ao regime do Estado Novo.

Assim, por sugestão da “Sociedade Recreativa e Cultural União Alentejana”, na III Assembleia dos Organismos Populares de Base da Baixa da Banheira, é proposto criar-se uma comissão com a finalidade de angariar fundos para a construção de um monumento de homenagem a José Afonso, no Parque com o mesmo nome. Tendo a proposta sido aprovada em Abril, só ao fim de alguns meses, em dezembro, por ação do executivo da Junta de Freguesia da Baixa da Banheira, é concebido o projeto para a recolha de fundos.

Nascia assim a Campanha “Amigo Maior que o Pensamento”, com o objetivo, através da mobilização da sociedade civil, de reunir o valor de 5.000 contos (equivalentes na moeda atual a 25.000 euros). A iniciativa conseguiu reunir um total de 4.321.992 contos, tendo o restante sido assegurado pela Câmara Municipal da Moita.

O plano de trabalho da Campanha previa três fases, desde a divulgação junto dos meios de comunicação social ao envolvimento de artistas, passando por um peditório porta a

porta nas ruas da Baixa da Banheira, pela realização de atividades culturais, desportivas e recreativas pelo movimento associativo local, entre outros.

Neste contexto, a convite da Comissão, aderiu à Campanha o ator Mário Pereira, tendo sido a partir dele que foi estabelecido o contacto com o mestre Lagoa Henriques para criação do monumento a José Afonso. De acordo com a edição “Amigo Maior que o Pensamento” (1997), Lagoa Henriques disponibilizou-se para criar a obra, aceitando fazê-lo apenas com base no contributo que a Campanha conseguisse apurar.

A Campanha “Amigo Maior que o Pensamento” representa, como tal, um exemplo de mobilização e convergência de esforços, tendo sido capaz de gerar o envolvimento efetivo da comunidade, alcançando com êxito o seu objetivo. A confirmá-lo, a escultura dedicada a José Afonso, implantada em 1997, sete após o arranque da Campanha de recolha de fundos.

c) Localização/Espaço Envolvente

Como já referido, o Monumento a José Afonso está localizado no Parque José Afonso, tendo sido a existência do Parque com este nome, na Baixa da Banheira, uma das razões que motivou a iniciativa de aí implantar a escultura de homenagem.

A construção do Parque, pela sua dimensão e pelo investimento implicado, foi desenvolvida por etapas, tendo a primeira fase ficado concluída em 1990, data de início da Campanha de recolha de fundos para a escultura.

Este parque ribeirinho estende-se, atualmente, ao longo de aproximadamente 25 hectares de zonas verdes, acompanhando cerca de 2Km do recorte natural da margem do Tejo. Com uma menção honrosa no Prémio Nacional do Ambiente, o Parque José Afonso dispõe de vários equipamentos como, restaurante, piscinas, ciclovias, circuito de manutenção, áreas de lazer, parque de merendas, campos polidesportivos, campos de ténis, parques infantis, torre mirante, coreto, entre outros.

O Monumento a José Afonso situa-se na proximidade do restaurante e do coreto, tendo sido implantado num pequeno monte relvado junto a uns degraus em pedra de tipo anfiteatro, ao pé da margem do rio. Segundo foi possível apurar, a seleção daquele ponto específico do Parque foi uma escolha do artista, Lagoa Henriques.

d) Intencionalidade

Partindo de uma intenção de homenagem à figura de Zeca Afonso, verifica-se na escultura de Lagoa Henriques a presença de um pedestal em mármore, sendo os restantes elementos em bronze. O pedestal constitui, desde o Renascimento, uma das marcas mais emblemáticas do monumento, tendo como principal função a elevação das esculturas do solo, e contribuindo para uma maior glorificação da memória dos factos representados (Regatão, 2010).

O aproveitamento escultórico que é feito do pedestal neste caso concreto, reproduz uma espécie de duplo pedestal, com uma primeira base cilíndrica polida, onde está inscrita a data (23 de fevereiro de 1997) e a frase “Homenagem do povo da Baixa da Banheira ao Dr. José Afonso”, em cima da qual repousa a segunda pedra de mármore, de onde brotam algumas raízes da árvore em bronze. Verifica-se, assim, uma subtil assimilação entre pedestal e realidade, pressupondo uma apropriação do espaço imaginário, ao mesmo tempo que os elementos aí depositados lhe conferem um certo naturalismo, com a raiz em bronze a perfurar o mármore, parecendo arrastar o pedestal num movimento ascendente.

Por outro lado, o mármore, pela sua brancura, ao acentuar a luminosidade da escultura, produz um contraste sobre o fundo, enquanto o bronze oferece uma visão mais obscura, embora também mais matizada, da superfície escultórica. A luminosidade emerge assim como fator que contribui para evidenciar intenções, revelando a consciência de um sentido dinâmico da realidade sobre o monumento, no qual a participação da natureza é levada em conta.

No seguimento deste pedestal, desponta uma árvore, em bronze, material que se presta a volumes variados de espessuras muito finas, como no caso dos ramos e das folhas. A representação da árvore exhibe uma certa rugosidade, resultado de um molde direto do natural, a partir da própria árvore, sugerindo uma estratégia de contaminação sensorial e uma relação intencional com uma simbologia do táctil:

Voltemos a olhar para a representação da árvore. Foi feita a partir de um molde direto. Denuncia uma determinada época de vida da árvore: a época em que a seiva é mais fluida porque há mais água, ou seja, finais de Outono ou Inverno. O que favorece a fluidez dos elementos no seu interior, e talvez por consequência, o desenvolvimento das relações dos elementos escultóricos (Figueiredo, 2005).

Outro elemento da escultura, também em bronze, é uma lira, componente simbólica que invoca a poesia e a música, remetendo para a condição intemporal de poeta e músico de José Afonso.

Ainda no mesmo trabalho, Daniel Figueiredo menciona que Lagoa Henriques terá dito que este era também um monumento à palavra, e por isso a gravação na pedra acima do cilindro das seguintes palavras do poeta: “Acima de tudo é preciso agitar, não ficar parado, ter coragem, quer se trate de música ou de política”. A análise dos elementos da escultura acrescenta:

As pombas, conhecemo-las desde a antiga iconografia cristã representado o Espírito Santo e mais recentemente a paz e a liberdade.

A representação da árvore tem que ver, julgo, com a representação da natureza e da sua existência por ciclos, lembremo-nos dos livros de horas, ou das representações românticas da natureza onde as ruínas reforçam essa ideia. É, portanto, a evocação de José Afonso numa perspectiva de esperança, assumida por Lagoa. É a árvore que toma o lugar da suposta representação figurada e dominante de José Afonso.

(...) Diria que, a árvore retira os minérios do solo para a sua estrutura, o bronze retira do mármore a eternidade; a árvore transforma o dióxido de carbono em oxigénio, o bronze transforma o quotidiano em espiritualidade.

(...) Esta obra é fruto de um processo que procura o transcendental para encontrar a transcendência, (...). É um pensamento que se organiza também ele sob a forma de uma árvore. Cheia de folhas e frutos “singulares” do seu tempo (Figueiredo, 2005).

Escultura 3: “Pele” – Peça Escultórica em Homenagem à Cortiça e ao Corticeiro (2000). Fernanda Fragateiro.

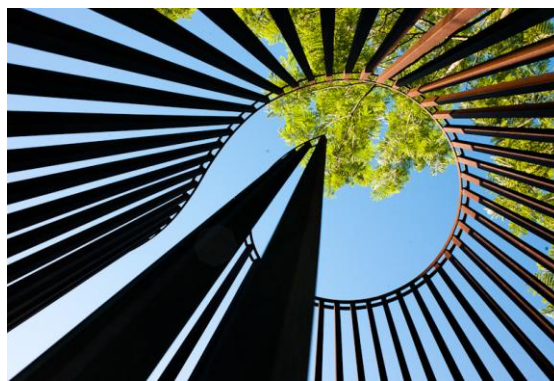
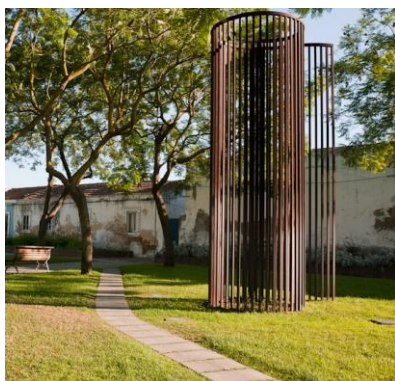


Figura 5: “Pele”, Fernanda Fragateiro (2000). (Fotos: Cristina Ganâncio, 2012)

a) Descrição

De acordo com a memória descritiva divulgada no folheto editado pela Câmara Municipal da Moita (anexo B), “a escultura apresenta-se como um elemento vertical com uma altura de 5,5 metros, cuja forma cilíndrica de cerca de 2,8 metros de diâmetro se encontra

aberta revelando o interior. A sua forma simula o enrolar e o desenrolar de uma superfície plana, construída a partir de uma estrutura de barras de aço que se encontra descoberta.

O objeto é desmaterializado e transparente, permitindo a sua integração e conjugação na e com a paisagem, através dos espaços que deixa em aberto entre as barras que o compõem. Tal composição possibilita-lhe ainda e de uma forma poética, a projeção de delicadas linhas de sombra, segundo a luz do sol.

A cor da escultura é a cor adquirida pelo aço depois de exposto ao ar, um castanho fortemente alaranjado, que nos remete para as paisagens quentes da planície alentejana, onde podemos observar a cor dos troncos dos sobreiros aos quais, recentemente foi retirada a casca. E desnudados permanecerão assim por algum tempo” (Fragateiro, 2000).

Na entrevista realizada à escultora Fernanda Fragateiro, é explicado que, do ponto de vista da técnica, foi aproveitada a extensão máxima de um varão de ferro quadrado maciço (6m), não recorrendo assim a qualquer processo de soldadura.

Este aspeto particular sobre a utilização do material na escultura “Pele”, parece relacionar-se, de uma certa maneira, com a perspetiva minimalista, surgida durante os anos 60 nos Estados Unidos da América, “e que defendeu essencialmente a redução da escultura a formas geométricas elementares, fabricadas industrialmente e sem qualquer intervenção da mão humana” (Regatão, 2010, p. 71). Existiu, assim, uma clara opção por parte da escultora em renunciar à modelação da peça, adotando, numa linha de trabalho minimalista, processos de fabrico industrial.

b) Iniciativa/Financiamento

A peça escultórica “Pele”, como explicado no já mencionado folheto informativo, integra-se num projeto mais amplo, abrangendo três intervenções de Arte Pública nas principais freguesias do concelho (Alhos Vedros, Baixa da Banheira e Moita).

Pretendeu-se, continua o texto de introdução do folheto, “dotar os espaços públicos de um conjunto de obras artísticas, ligadas às atividades económicas mais representativas e marcantes do concelho”. O projeto iniciou-se com a escultura de Fernanda Fragateiro, financiada, desta forma, pela Câmara Municipal da Moita, tendo a escultora sido contactada por convite direto.

c) Localização/Espaço Envolvente

A escultura encontra-se situada na Praça Maria Lamas, na freguesia de Alhos Vedros. Esta Praça dispõe de um pequeno jardim relvado, estando a escultura implantada nesse jardim, localizado junto à Estrada Nacional Nº 11, o eixo rodoviário que liga o concelho do Barreiro à Moita (atravessando a Baixa da Banheira e Alhos Vedros). Trata-se, assim, de uma estrada com um tráfego automóvel diário relativamente intenso. Frente ao jardim da Praça, no passeio, encontra-se instalada uma paragem dos Transportes Sul do Tejo, o que faz com que habitualmente se concentrem aí algumas pessoas enquanto esperam o autocarro, criando uma situação que potencia a fruição da obra.⁶

Do ponto de vista urbanístico, a Praça Maria Lamas encontra-se fora do núcleo antigo da vila de Alhos Vedros, numa zona que se caracteriza, grosso modo, como zona de passagem, no lado norte da linha férrea. A área de envolvência desta Praça corresponde ao local onde se encontravam alguns dos armazéns de cortiça existentes na freguesia, mas também as fábricas de confeções que a partir dos anos 70 aí se instalaram, encontrando-se esses edifícios atualmente abandonados.

Relativamente à relação com o espaço, a memória descritiva acrescenta: “A especificidade própria do lugar onde a peça se apresentará, foram determinantes para a definição do projeto. Assim, a escultura apresentar-se-á diretamente sobre o relvado de um pequeno jardim, limitado por um conjunto de casas e armazéns e, por uma estrada de grande movimento. Como resultado das características “deste” lugar, a escultura confrontar-se-á, simultaneamente com uma paisagem de silêncios; de memórias rurais e industriais (edifícios onde ainda se armazena a cortiça), e com uma situação urbana de grande movimento e ruído, protagonizados pela via de acesso a Alhos Vedros”. Acrescenta ainda que, dependendo do ponto de vista do espetador, a peça oferece duas vivências bem distintas: a primeira partindo de uma observação direta, propondo uma maior aproximação por quem vive o jardim, e apelando a uma experiência sensitiva entre o “corpo” do espetador e a obra; e a segunda, uma observação indireta, sentida por quem passa de carro e visiona a peça de relance, retendo dela

⁶ Segundo Andrade (2010), a relação das obras de Arte Pública com o espetador traduz-se, frequentemente, numa relação que se caracteriza pela “relativa desatenção” com que este último passa pelas obras nos seus movimentos diários ou pontuais, a caminho do trabalho ou em momentos de lazer. Também Remesar (2000) refere que todos os dias nos cruzamos com obras de arte nos movimentos pendulares pelas cidades, obras essas que, muitas vezes, não entendemos mas que consentimos, na medida em não temos atitudes de reprovação mas de indiferença perante elas.

uma forte imagem” (Fragateiro, 2000). A escultora termina dizendo que “a existência do objeto neste jardim, confere ao espaço uma identidade”.

Verifica-se, assim, uma preocupação com as características específicas daquele lugar, numa linha de pensamento que se enquadra, de alguma forma, no conceito de Arte Pública “site-especif”. O espaço envolvente é, nesse sentido, tomado como uma variável determinante para o desenvolvimento da obra, como se pode também confirmar através da entrevista realizada à escultora Fernanda Fragateiro, na qual afirma “(...) eu penso sempre no que é que eu posso trazer para este espaço, que dê por um lado um conforto, ou as pessoas poderem experimentar o espaço com uma certa alegria, um certo conforto, mas ao mesmo tempo que lhes permita experimentar esse espaço de uma forma muito mais livre do que experimentar se a peça não estivesse lá”.

d) Intencionalidade

Na memória descritiva, a escultora Fernanda Fragateiro refere, quanto aos elementos de inspiração para o projeto, que este partiu da ideia do retirar a cortiça da árvore, como um envólucro, uma pele passível de ser transformada, e o alaranjado dos troncos depois de despidos.

Estes mesmos elementos foram referidos durante a entrevista, acrescentando que “(...) a própria forma da escultura tem a ver com a cortiça e com a pele. A cortiça enquanto pele, e o retirar a cortiça da árvore, em que de certo modo quase que se pode manter a forma da árvore, mas a árvore não está lá, há o vazio, há aquele espaço vazio. E portanto, a escultura quer representar de alguma forma esse espaço, essa pele e também esse vazio. No fundo a peça é como se fosse uma folha, uma folha muito alta, que sai, que é a pele que está à volta de um troco de uma árvore, e que sai, e que depois é representada daquela forma muito geométrica, de uma folha que se desenrola, que é representada enquanto estrutura, enquanto esqueleto também dessa folha. Portanto, é uma escultura que acaba por lidar muito com a ausência, representa uma coisa, mas essa coisa não está lá, representa uma árvore e a árvore não está, representa a pele da árvore mas também não está lá a pele, o que está é um esqueleto em ferro, e ao mesmo tempo funciona também quase como um espaço arquitetónico, porque cria ali um interior onde se pode entrar dentro daquele vazio (...)”.

A ideia de ausência surge, assim, como um elemento estruturante desta escultura, ao mesmo tempo que se destaca a sua potencialidade enquanto desencadeadora da experimentação do espaço, possibilitando a entrada no interior daquela espiral em ferro.

Trata-se, contudo, no contexto do trabalho da escultora Fernanda Fragateiro, de uma peça que, do ponto de vista da interatividade com o público, oferece possibilidades menos amplas do que é habitual nas suas propostas, como afirma em entrevista: “(...) Se calhar a peça da Moita é o objeto mais “inútil”, dentro de todos aqueles que tenho feito, porque todos os meus projetos de Arte Pública têm caminhado no sentido de serem projetos que as pessoas podem confundir até com mobiliário urbano, por exemplo... Onde se podem sentar, deitar, correr. Se calhar naquela escultura as coisas estão um bocadinho mais concentradas e condensadas só num pequeno circuito, onde não se percebe qual é que é o fora e qual é que é o dentro na escultura”.

Prosseguindo a análise, do ponto de vista da intencionalidade da obra, apesar de se partir de um propósito de homenagem à cortiça e ao corticeiro, o qual constituiu “uma referência importante no desenvolvimento da escultura”, a presença de um certo nível de abstração proporciona uma multiplicidade de sentidos, em que “no fundo não é homenagear, mas sim pensar sobre... Pensar sobre o material, o material em transformação, uma atividade económica muito importante na região, mas, sem que haja uma submissão às linguagens dessa atividade, obedecendo pura e simplesmente à linguagem artística, que é uma linguagem que tem de ter uma enorme liberdade”.

Nesse sentido, continua a escultora Fernanda Fragateiro, “o que eu quis foi que a peça funcionasse mais como uma experiência de espaço, de espaço construído, que não é uma casa, não é uma árvore, não é um pátio, mas que acaba por permitir uma série de experiências que nós temos nesse espaço... E é para isso que a arte serve, no fundo, é para nos fazer experimentar coisas que não experimentamos nem com a arquitetura, que está próxima da escultura, se calhar é o que está mais próximo da escultura...”.

No Dicionário de Escultura Portuguesa (Fernandes, 2005), na entrada para a escultora Fernanda Fragateiro encontram-se alguns aspetos importantes relacionados com o contexto do seu programa escultórico, fazendo-se menção, designadamente, a esta escultura na Moita:

Embora apelando a um registo de anti-monumentalidade, as suas construções, os seus elementos e os seus espaços situam-se no território da escultura-instalação subordinada a uma poética do espaço que remete para uma “experiência do lugar”, isto é, a criação de espaços e objetos significantes que ajudam o homem a “habitar”, apreendendo a ordem do sítio e assimilando o sentido de um determinado meio físico. (...)

Num tal sentido, o seu programa escultórico define-se como uma “poética do espaço” através do qual compreende a “vocação” do lugar concretizando o genius loci e ajudando o homem a habitar poeticamente, isto  , a “habitar” numa dimensão essencial e vital   sua existência.   o contexto em que se inscrevem os seus trabalhos de Arte Pública Alice para o Parque Don Pedro, em Tenerife (2000), Pele para um jardim na Moita (2000) e Um círculo não   um círculo para a Rotunda dos Portões de São Pedro, em Angra do Hero simo (Pr mio Tabaqueira de Arte Pública, 2001) (Fernandes, 2005, p. 303).

Escultura 4: “Margem Esquerda” – Peça escultórica em homenagem ao operário (2001). Jorge P  Curto.



Figura 6: “Margem Esquerda”, Jorge P  Curto (2001). (Fotos: Cristina Ganâncio, 2012)

a) Descri o

Segundo a descri o da obra no folheto informativo editado pela Câmara Municipal (anexo C), “a caracteriza o do grupo social que se pretende homenagear com este monumento   o ponto de partida para a conce o do mesmo: o desenraizamento do meio rural para as indústrias da periferia urbana, a capacidade de entreaajuda e organiza o face a dificuldades socioprofissionais, levam ao combate político perante um poder hostil e repressivo”.

De acordo com os vários aspetos desta caracteriza o, a op o formal encontrada pelo autor, conciliando o abstrato com o figurativo, numa linguagem simbólica, visa tratar o monumento na sua fun o de objeto inserido num determinado espaço urbano.

“A escolha dos materiais, atendendo à sua expressividade plástica e carga simbólica, recai no ferro, que remete para o mundo da indústria, sob a forma de uma estrutura vertical emergente com três apoios que se interligam.

Esta estrutura monumental de 4,5 metros de altura, evoca o sentido de classe e entreajuda destes operários. A cor vermelha é uma homenagem à coragem do seu combate político contra a ditadura. A origem rural destas gentes ainda hoje presente no seu comportamento nunca deixou de se sentir, sendo por isso indispensável a sua referência. As formas arredondadas e sensuais da abóbora, expressas através do mármore, lembram-nos a terra de origem”.

b) Iniciativa/Financiamento

À semelhança da peça escultórica “Pele”, e como acontece também com a quinta e última escultura do conjunto, “Vento à Barra”, a obra “Margem Esquerda” integra-se no já referido projeto para as três principais freguesias do concelho, tendo como objetivo implantar obras de Arte Pública relacionadas com as atividades económicas mais expressivas no concelho da Moita. Neste contexto, trata-se de uma obra financiada pela Câmara Municipal da Moita, tendo sido selecionada por concurso público.

A intenção da iniciativa, ao homenagear a classe operária, insere-se numa linha de Arte Pública na qual as questões sociais assumem um papel determinante. Segundo José Pedro Regatão (2010), apesar da tradição comemorativa permanecer ainda como um dos principais fatores para a encomenda de Arte Pública, assiste-se, num movimento que se terá iniciado a partir dos anos 60, a uma plena democratização dos temas, que passaram a contemplar não apenas os heróis, como também as pessoas comuns, mostrando que a “a arte pública contemporânea é um território livre para abordar os problemas humanos” (Regatão, 2010, p.65).

c) Localização/Espaço Envolvente

Como acontece com o “Monumento a José Afonso”, esta peça encontra-se também localizada na freguesia da Baixa da Banheira, no Parque José Afonso, o qual, pela sua dimensão, oferece uma vasta área verde com múltiplas zonas de lazer.

O local específico onde está implantada a escultura “Margem Esquerda”, junto a dos parques infantis existentes, corresponde a uma zona interior do Parque, um pouco mais afastada da margem do rio, entrando dentro da malha urbana envolvente. Na proximidade desta zona, situa-se ainda o equipamento cultural “Fórum Cultural José Manuel Figueiredo”, inaugurado em 2005.

Ainda sobre o espaço de localização e a forma como este influencia a escultura, na entrevista realizada ao escultor Jorge Pé Curto, este refere que “o local influencia sempre muito, é fundamental que a obra em causa entre em diálogo com o espaço. Esta obra já tem uns anos, mas eu recorro que é um espaço interessante, e quando é um espaço interessante eu penso que valoriza sempre, isso é fundamental, vai estimular e permitir esse diálogo com o espaço (...). Portanto, neste caso, isso existia, o Parque é bonito, a zona estava valorizada em termos urbanos, e foi um trabalho que à partida me estimulou, por isso”.

d) Intencionalidade

O grupo escultórico “Margem Esquerda” utiliza em simultâneo a expressão figurativa e abstrata. A representação de uma abóbora em mármore, simbolizando a proveniência rural de todos aqueles que, vindos das Beiras, do Alentejo, Algarve ou outras zonas do país, migravam para a Baixa da Banheira atraídos pelas oportunidades de trabalho nas fábricas à volta, constitui o elemento figurativo da escultura.

Por outro lado, a condição de trabalhadores operários numa indústria que se expandia na região, é representada através de uma estrutura abstrata em ferro, cuja configuração, segundo o autor, remete para o espírito de entreajuda entre a classe operária, tendo a cor vermelha sido escolhida para simbolizar a luta e a resistência desses trabalhadores ao regime do Estado Novo.

A este respeito, na entrevista realizada, o escultor Jorge Pé Curto acrescenta: “No monumento ao operário, achei que, para não cair um bocado numa linguagem panfletária ou em modelos neorrealistas, que seriam um pouco desfasados da época, eu utilizei aqui uma linguagem simbólica, em que conciliei o figurativo, embora de uma forma muito simbólica, através da introdução de um elemento que simboliza a origem destes operários, com uma linguagem abstrata com aquela estrutura, em ferro, pintado de vermelho. O vermelho aqui tem a ver com um simbolismo da resistência ao Estado Novo, portanto, com toda a época em que se formou esta classe naquela zona”.

Numa inscrição em mármore ao lado do grupo escultórico, pode ler-se a seguinte frase: “Vieste semear, longe da terra / A vontade incrível de vencer. / Trouxeste em ti a coragem / A energia que sabes investir. / A vida é dura mas nada falta / Quando te dás por completo. / É preciso resistir”. De acordo com o autor na entrevista realizada, este pequeno texto pretende contribuir para facilitar a leitura da peça, assim como para “homenagear, uma vez que se pretendia homenagear os operários. Vem, nesse sentido, ajudar à compreensão e à leitura da peça”, demonstrando, dessa forma, uma preocupação em reforçar a inteligibilidade da peça escultórica.

Relativamente à utilização dos materiais, o mármore e o ferro, o escultor explica que procurou um contraste que produzisse um efeito de interrogação no espetador: “Eu procurei, por exemplo, que os materiais tivessem um contraste, qualquer coisa que surpreendesse as pessoas, e portanto, tive essa preocupação, que aliás tenho de uma forma geral, em coisas mais figurativas, que as pessoas não fiquem indiferentes. Acho que o pior que pode acontecer em matéria de Arte Pública, (...) é as coisas estarem lá ou não ser a mesma coisa, as pessoas passarem por ela de uma forma indiferente... Sempre que tenho intervindo ao nível da Arte Pública, eu procuro que isso não aconteça. A utilização destes dois materiais, tão diferentes, vem nesse sentido (...) fazer com que as pessoas não fiquem indiferentes, que se interroguem “mas isto não faz sentido, à partida?”... portanto é um bocado insólito”.

Na perspetiva da influência do meio ambiente sobre a leitura do trabalho, verifica-se uma vaga afinidade com o conceito de “site-especif”, explicando o escultor que procurou fazer uma peça “que se integrasse, acho que isso é fundamental, em qualquer obra, que ela consiga integrar-se no espaço em que está e foi isso que procurei fazer... Se uma obra conseguir fazer isso, à partida, há um objetivo que é conseguido, que é, de facto, tornar aquele espaço mais agradável, identificá-lo. Portanto, é um sítio que as pessoas passam a identificar pela obra de arte que lá está e há todo um conjunto de relações que se vão criando”.

A presença da obra naquele espaço desafia o público à sua apropriação, podendo as crianças brincar em cima da abóbora em mármore, elemento que se revela com um forte sentido lúdico e onírico. As suas formas arredondadas e a posição ligeiramente inclinada que ocupa no terreno, criam uma ilusão de leveza, como se fosse possível levantar pelo caule aquela abóbora de pedra. O contraste entre a escala desta componente figurativa do grupo escultórico e a estrutura abstrata em ferro vermelho, apela ainda a um diálogo dos elementos entre si e com o espaço em volta.

Escultura 5: “Vento à Barra” – Peça escultórica em homenagem ao marítimo (2001). Pedro Miranda Silva.

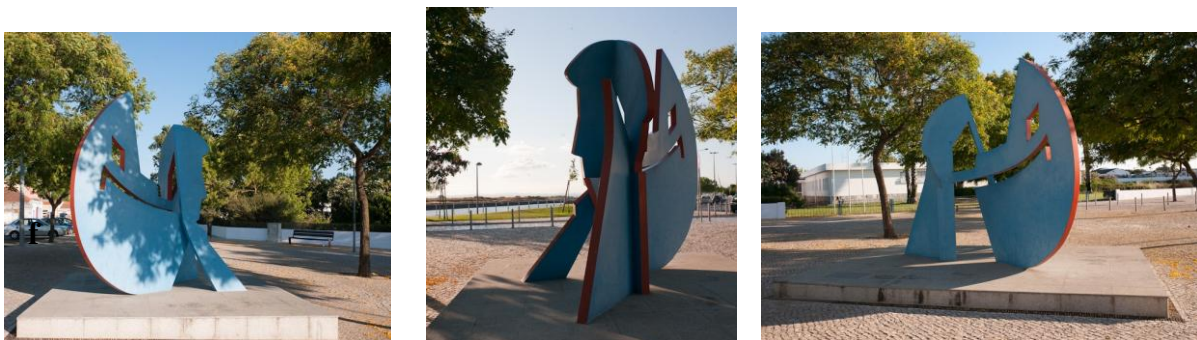


Figura 7: “Vento à Barra”, Pedro Miranda Silva (2001). (Fotos: Cristina Ganâncio, 2012).

a) Descrição

Na memória descritiva existente (anexo D), pode ler-se: “O rio Tejo era a “estrada” dos varinos. A água, as marés eram decisivas no traçado das rotas de destino. Mas, mais importante que as marés, era imprescindível o vento: a sua ausência significava paragem forçada. O marítimo suplicava pelo vento.

Eram porventura “os varinos” as embarcações mais características do rio Tejo. São típicas a proa, as velas e as cores garridas que guarneciam o casco e o interior.

Assim, inspirei-me na interação homem/barco, através de uma recriação dos elementos formais destas embarcações: a proa e o velame. O marítimo, elemento fulcral desta atividade, está aqui representado por um perfil de grandes proporções, marcando a sua importância em todo o processo – ele é o leme.

As cores vivas normalmente empregues nos barcos foram uma referência para a utilização da cor na peça, tendo o escultor optado por duas cores, aplicadas segundo o critério em que as barras envolventes são cor de laranja e a restante superfície azul”.

Na entrevista a Pedro Miranda Silva, é explicado o processo de construção da obra, referindo-se que esta foi feita “numa oficina metalomecânica no Barreiro. Eu tinha uma maquete, e a partir da maquete, à escala, transferi aquilo para chapa, fazendo os desenhos à escala sobre a chapa (...) e depois a oficina é que fazia o recorte com o maçarico, eu estava lá para ver se aquilo estava bem. A peça foi desmontada para o local, (...) foi em duas partes que foram soldadas lá. Depois foi toda pintada”.

b) Iniciativa/Financiamento

A obra “Vento à Barra” corresponde à última escultura implantada no âmbito do projeto de Arte Pública para as freguesias de Alhos Vedros, Baixa da Banheira e Moita, com o qual se pretendeu assinalar as atividades económicas mais importantes no concelho da Moita. Como tal, é uma obra financiada pela Câmara Municipal, tendo sido o escultor contactado por convite direto.

Neste caso específico foram apresentadas duas propostas de projeto, tendo a Câmara Municipal selecionado um deles. Segundo referiu o escultor na entrevista realizada, a proposta escolhida foi a menos abstrata, pois embora não sendo figurativa, possui referências que se conseguem facilmente identificar, enquanto a outra proposta era completamente abstrata.

c) Localização/Espaço Envolvente

Esta escultura encontra-se situada na Marginal da Moita, justificando-se a escolha do local pela relação entre o rio e a temática abordada, neste caso, a figura do marítimo. Numa zona não muito distante do Cais, próximo da obra do escultor João Afra “O Tejo, os Homens e a Terra”, ambas partilham, em certa medida, a mesma narrativa histórica, fortemente influenciada pela presença do rio.

Mesmo junto à zona de implantação da obra “Vento à Barra”, por detrás desta, encontra-se o Lar de Idosos “Abrigo do Tejo”, da Santa Casa da Misericórdia da Moita.

Relativamente à preocupação com o espaço envolvente, existiu por parte do escultor, como é dito na entrevista, um estudo sobre a integração da peça no local, através de photoshop, atendendo as aspetos como a dimensão da peça e o relacionamento com o espaço envolvente.

d) Intencionalidade

A escultura “Vento à Barra” recorre à estilização da proa de um barco tradicional do Tejo, representando também, em harmonia com esse elemento, numa espécie de desdobramento das formas, um perfil do homem do barco, numa alusão à temática que aborda: O marítimo. Distingue-se, neste perfil estilizado, o barrete típico que o marítimo

usava para se proteger do sol, com uma ponta caída que posicionava de modo a cobrir a face que estava mais exposta.

As embarcações do Tejo - fragatas, varinos e botes - levavam para a arte marítima os mais resistentes e capazes, enfrentando com perigo de vida marés revoltas e temporais. Num vaivém constante entre as duas margens, era exigido a estes homens um profundo conhecimento dos ventos, das marés e das calas do rio, as zonas mais fundas do estuário. Era pela experiência de navegação que aprendiam a “ler” o rio, com as suas variações.

Esta peça escultórica parte, assim, de uma intenção de homenagem à figura do marítimo, também conhecido como fragateiro, profissão que no concelho da Moita assume uma especial relevância, sendo estruturante da sua identidade.

Na entrevista com o escultor Pedro Miranda Silva, é explicado que se procurou alcançar com a obra uma situação de compromisso entre a linguagem figurativa e abstrata: “Eu parti mais para uma situação, vá lá, meio compromisso... o marítimo também é uma figura e há diferentes funções dentro da sociedade marítima. Há uma coisa que está muito associada, que é o barco, e tentei conciliar as duas coisas. Em relação às cores, também foi um bocado isso, ir buscar as cores com que eles pintavam os barcos, normalmente cores garridas, que muitas vezes faziam um contraste forte, e eu joguei um bocado com as cores, por isso é que usei o azul, que é uma cor que eles utilizam muito, e o cor de laranja, que isso nem tanto, mas ali já não segui à risca, também não tenho de seguir sempre tudo à risca, não é?”. Verifica-se assim, na utilização da cor, uma relação com as cores dos barcos, através do azul, embora o escultor mencione também que a opção pelo cor de laranja representa uma escolha individual.

Os vários elementos da peça apresentam-se dispostos num jogo de formas recortadas que lhe conferem um certo dinamismo, lembrando um género de origami, e deixando aberturas pelas quais é possível ao espetador entrar, envolvendo-se com a escultura. A esse respeito, refere na entrevista o autor: “A escultura tem figuras estilizadas e tem diferentes leituras. Portanto, se eu vir numa determinada perspectiva sou capaz de ver, por exemplo, a proa de uma falua, se estiver noutra perspectiva, vejo o perfil de uma pessoa... varia, acho que a função é exatamente essa. Obriga, se a pessoa a quiser entender, a contornar e envolver-se na escultura...”.

A escultura encontra-se assente numa base quadrada de betão e granito, sobre a qual Pedro Miranda Silva refere que “em relação à base, fui eu que decidi que era assim, mas estou

arrependido. Em relação à escultura propriamente não alterava nada, agora a base, cada vez que olho para ela digo assim “que horror, que disparate” (...). Utilizei a pedra porque achava que ficava ali bem, e tendo em conta que é para uma coisa pública, pede um material resistente e ficou o granito”.

TERCEIRA PARTE – PROPOSTAS DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Introdução

As propostas de abordagem pedagógica que aqui se apresentam, destinam-se a ser implementadas no âmbito do Serviço Educativo da Divisão de Cultura da Câmara Municipal da Moita.

No início do ano letivo 2012/2013 foi editado um folheto com todos os projeto educativos municipais disponíveis para as escolas, onde se incluiu as visitas às obras de Arte Pública, a iniciar a partir de janeiro de 2013 (anexo E). Para além do folheto, realizaram-se também várias apresentações públicas nos Agrupamentos de Escolas, dando a conhecer à comunidade educativa a ação de serviço educativo para o ano letivo. Durante as apresentações vários professores manifestaram o interesse nesta atividade, indiciando tratar-se de uma área que suscitou a atenção e curiosidade dos docentes.

Importa referir que, embora existindo dois autocarros municipais que são cedidos às escolas, estes não são suficientes para dar resposta a todas as necessidades, pelo que, frequentemente, a escola tem de se deslocar a pé para participar nas atividades. Nesse sentido, as visitas às diferentes esculturas encontram-se condicionadas, em parte, pela localização do estabelecimento de ensino, pois as escolas da Baixa da Banheira terão maior facilidade em deslocar-se às esculturas situadas nessa freguesia, e assim sucessivamente. No entanto, caso se verifique a disponibilidade de autocarro, será possível ao professor e à turma escolher as esculturas que pretendem visitar.

Deve ainda acrescentar-se que, apesar dos destinatários serem o pré-escolar e 1º ciclo, qualquer professor do 2º e 3º ciclo que tenha interesse em participar com a sua turma, poderá solicitar a realização de uma visita, que terá de ser adaptada em função da idade dos participantes.

Para análise do interesse e relevância deste tema, foram realizadas duas entrevistas, a uma educadora de infância e a uma professora de 1º ciclo, ambas residentes e docentes no concelho da Moita. Procurou-se, em primeiro lugar, aferir as representações acerca do conceito de Arte Pública, verificando-se que identificam a Arte Pública como sendo qualquer forma de arte que é colocada na rua (jardins, rotundas, etc). Quanto ao conhecimento sobre

obras de Arte Pública na Moita, observa-se que a educadora de infância não apresenta nenhum exemplo, enquanto a professora de 1º ciclo refere uma obra existente numa rotunda e uma outra com algum grau de imprecisão (o local não corresponde à descrição), da qual teve conhecimento a partir do Boletim Municipal.

Constata-se ainda que nenhuma das duas entrevistadas desenvolveu alguma vez este tema em concreto com os seus alunos, embora refiram já ter realizado outros tipos de abordagem à arte. Também não conhecem quaisquer projetos ou professores que alguma vez tenham trabalhado a Arte Pública.

Relativamente à questão sobre como poderão os alunos reagir a atividades em torno de obras de Arte Pública, ambas consideram que poderá ter interesse, constituindo uma oportunidade de aprendizagem. Especificamente sobre o interesse para os alunos mais novos, do pré-escolar, a educadora refere que “(...) o pré-escolar acaba às vezes por estar um bocadinho esquecido, porque muitas vezes pensa-se que as crianças de cinco anos (falo de cinco anos porque aqui é cinco), não veem as coisas como veem já as crianças de seis ou sete... E não, é um engano, às vezes conseguem-se coisas tão boas ou melhores no pré-escolar, do que depois nos outros ciclos. É sempre bom eles poderem contactar no pré-escolar (...)”.

No que diz respeito a possibilidades de abordagem a explorar, a educadora de infância sugeriu que fossem as próprias crianças a trabalhar objetos para expor na rua, através de materiais reciclados resistentes, como o plástico (por exemplo garrações). Relacionando com os conteúdos das áreas de desenvolvimento na sala de jardim-de-infância, referiu que se poderia corelacionar com a matemática ou a língua, o conhecimento do mundo, passando pelas expressões plásticas. Poderia abordar-se ainda as formas, os tamanhos, as cores, a preservação da natureza, os materiais, ou ligar com temas que habitualmente trabalham, como a alimentação, o corpo humano, as estações do ano, os animais, a família, as profissões ou o património. Já a professora de 1º ciclo enunciou como possibilidades de abordagem, conteúdos relacionados com estruturas horizontais/verticais, os contrários, as cores, a matemática, as formas, referindo ainda a observação atenta, o estimular a ver “com outros olhos” e a história local.

Estruturou-se a abordagem pedagógica relativa ao conjunto das obras de Arte Pública, em torno de três sessões. A primeira pretende funcionar como uma sessão exploratória, tendo como principal objetivo familiarizar as crianças com o conceito de Arte Pública e preparar a

visita à escultura. Decorre na sala de aula, mediante a deslocação do serviço educativo à escola, utilizando como recurso alguns materiais de apoio especificamente concebidos para o efeito.

A segunda sessão consiste na visita-jogo designada “Escultura à Vista!”, e envolve a ida da turma ao local onde a peça se encontra implantada (a pé ou de autocarro), privilegiando estratégias de diálogo com a obra de arte.

A terceira e última sessão, baseia-se na realização de uma atividade oficial (hands-on), a dinamizar na sala de aula pelo serviço educativo, com o apoio dos educadores/professores. A atividade a desenvolver implica a utilização de material de desgaste (barro e outros materiais), a fornecer pelo serviço educativo.

As propostas de abordagem apresentadas são, na generalidade, transversais às diferentes idades do público-alvo, tendo sido concebidas de forma a adequar-se à faixa etária em causa. Existem, contudo, algumas atividades que são específicas para o pré-escolar e outras que se dirigem apenas ao 1º Ciclo, encontrando-se esta distinção assinalada.

A sequência de procedimentos indicados, embora estruturados segundo uma lógica que permita estabelecer um fio condutor da atividade, são flexíveis, podendo ser adaptados às características do grupo, estando sujeitos a eventuais ajustes resultantes da sua aplicação. Também as perguntas-chave formuladas são indicativas, decorrendo a sua orientação da evolução do diálogo com as crianças, e podendo introduzir-se novas perguntas que se revelem pertinentes, ou não efetuar outras que surgem mencionadas, por não fazer sentido. O domínio de conhecimentos acerca das esculturas e de alguns conceitos estruturantes de Arte Pública é fundamental para a condução dos diálogos.






Por último, importa referir que, tendo em vista a monitorização das ações propostas, é necessário prever a aplicação de mecanismos de avaliação, designadamente um questionário para os professores (que já existe em utilização pelo Serviço Educativo, sendo preciso adaptar), e o registo/descrição da atividade, no final de cada sessão (diário de bordo).

Capítulo V – Guiões com propostas de abordagem pedagógica.

1. Guião da primeira sessão: Sessão preparatória de visita à escultura

Sessão 1	
Local	Sala de aula.
Duração	Cerca de 60 minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Introduzir o conceito de Arte Pública e de paisagem (a escola, o bairro, os jardins, a vila, o concelho);- Distinguir os conceitos de estátua e de escultura;- Observar imagens de obras de Arte Pública no concelho (excetuando a escultura que vai ser visitada);- Reconhecer diferentes materiais utilizados nas esculturas: o mármore, o bronze, a pedra calcária, o ferro, outros;- Localizar no mapa a escultura a visitar (leitura de mapas);- Conhecer alguns dados acerca dos temas abordados na obra e da biografia do artista;- Despertar o interesse e a curiosidade em torno da obra de Arte Pública que o grupo irá visitar.
Materiais de apoio	<ul style="list-style-type: none">- Imagens A3 das Esculturas;- Amostras de vários tipos de materiais (mármore, pedra calcária, bronze, ferro);- Mapa da freguesia;- Folha com proposta “Continua a escultura...”: Desenho de continuação (anexo G).
Metodologia	Diálogo orientado, desenvolvendo-se o debate e reflexão em grupo através de perguntas-chave, construção de hipóteses, partilha de conhecimentos e síntese de conceitos. Atividade prática final.

Procedimento 1	Apresentação do monitor e do grupo.
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Como se deslocam habitualmente até à escola? (a pé, de carro?) - O que costumam ver/observar no caminho desde casa até à escola? Como é a paisagem? (falar da paisagem à volta da escola, da freguesia, do concelho). - A paisagem pode ter obras de arte? (desenvolver conforme respostas) - Introduzir conceito de Arte Pública (o que é Arte Pública? Os vários tipos de Arte Pública, o monumento, etc). - Uma escultura é diferente de uma estátua? (o conceito de escultura e de estátua. Dar exemplos e distinguir os dois conceitos). - Querem conhecer algumas obras de Arte Pública?
Procedimento 2	Mostrar imagens de uma das esculturas do conjunto selecionado de Arte Pública no concelho da Moita.
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - O que veem aqui? - Já tinham visto esta obra alguma vez? (explicar localização) - Do que trata a escultura? (breve abordagem ao tema da escultura, a linguagem simbólica utilizada, etc). Açam que é um bom assunto para uma escultura? - Qual o material que foi utilizado nesta escultura? Foi bem escolhido?
Procedimento 3	<p>Fazer circular no grupo amostras de diferentes materiais usados nas esculturas (mármore, bronze, ferro, etc), para que todos possam tatear (sentir a diferença entre a pedra e o ferro, etc...).</p> <p>Alguns dados biográficos do autor da escultura, desenvolvidos de acordo com as idades e interesse revelado pelas crianças sobre o assunto.</p> <p>Mostrar imagens de outra obra de Arte Pública no concelho da Moita. Diálogo orientado utilizando as mesmas perguntas-chave, desenvolvendo a comparação (diferenças e semelhanças: os materiais, a técnica, a cor, etc).</p>

<p>Perguntas-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estas esculturas podiam estar em qualquer outro lugar? Porque foram colocadas ali? - Vemos sempre exatamente a mesma coisa de cada vez que olhamos para a escultura? - Como é que explicavam uma escultura a alguém que nunca tivesse visto uma? - Quem toma conta da Arte Pública? - As esculturas também envelhecem?
<p>Atividade</p>	<p>Desenho de continuação. Distribuir a folha “Continua a escultura...”. Dar um nome ao trabalho final. Mostra dos trabalhos entre o grupo e partilha de impressões.</p>
<p>Desafio</p> <p>“Adivinha a escultura pública que vamos visitar no dia ...”</p>	<p>Explicar que no dia X iremos visitar uma obra de Arte Pública no concelho (guardar surpresa sobre que obra será). Dar como pista a localização da escultura no mapa da freguesia (mostrar mapa), e deixar com o grupo um elemento que se relacione com a obra a visitar. O objetivo é estimular a curiosidade e incentivar o levantamento de hipóteses. No dia da visita, o grupo deverá levar consigo o objeto entregue.</p> <p>Escultura 1: Entregar miniatura de uma embarcação tradicional do Tejo (imagem 1).</p> <p>Escultura 2: Entregar miniatura de uma lira, e colocar uma música a tocar do Zeca Afonso (imagem 2).</p> <p>Escultura 3: Entregar um pedaço de cortiça (imagem 3).</p> <p>Escultura 4: Entregar um pedaço de abóbora (imagem 4).</p> <p>Escultura 5: Entregar um barrete de marítimo (imagem 5).</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>1</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>2</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>3</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>4</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>5</p> </div> </div>

2. Guiões das visitas-jogo às esculturas (segunda sessão): “Escultura à Vista!”


Objetivos Gerais:

- Sensibilizar para a Arte Pública e para a sua valorização;
- Desenvolver a observação atenta e o sentido crítico, trabalhando o olhar e as capacidades de análise, descrição e organização;
- Problematizar o conteúdo geral da obra, levando à descoberta dos seus elementos estruturais;
- Estimular o envolvimento com a obra;
- Fomentar o conhecimento da história local e desenvolver o interesse pela herança cultural e natural;
- Estimular a sensibilidade e a imaginação.
- Introduzir alguns conceitos a partir das diferentes esculturas (conceito de pedestal na escultura pública; figurativo; arte contemporânea)

Metodologia:

- Diálogo com a obra, através de um processo abrangente de debate;
- Observação atenta, descrição e organização de ideias;
- Atividades de envolvimento e exploração da obra.

2.1 Escultura 1: “O Tejo, os Homens e a Terra” (1993). João Afra.


	Sessão 2: Visita-jogo escultura 1
Local	Cais da Moita.
Duração	Cerca de 1h20m.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Papel vegetal (folhas A5) e lápis de cera; - Folhas com proposta “O Bilhete de identidade da escultura”; - Triângulo e/ou vara com 1,10m para medir escultura; - Fita métrica.
Procedimento	Ritual de acolhimento (boas vindas): Convidar o grupo a embarcar num barco humano, formando uma embarcação, e atracar na escultura. Introduzir sinteticamente a escultura (nome e ano da obra, e nome do autor, breves dados biográficos).
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Já tinham passado aqui alguma vez e observado esta escultura? - Têm convosco o barco que vos deixei? O que é que esse barco tem a ver com esta escultura? (Introduzir, conforme respostas, elementos acerca da escultura: o tema, a linguagem simbólica, etc). - Acham que é um bom assunto para uma escultura? - Vamos observar a escultura daqui onde estamos. A escultura é igual de todos os lados?
Ação 1 Observação a partir de diferentes pontos no espaço.	Formar grupos com cerca de cinco crianças. Cada grupo vai escolher no espaço à volta da escultura um ponto de observação diferente e a partir desse ponto, olhar com atenção a obra (acompanhar os grupos). Ao fim de alguns minutos, reunir novamente todas as crianças nas posições iniciais. Cada grupo vai descrevendo o que viu.
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - O que é que viram? Viram todos o mesmo? - Quando deixas de ver uma coisa isso significa que ela desapareceu? Ou continua a existir? Como é que sabes? Para onde vão as coisas

	<p>que deixas de ver?</p> <p>- Qual foi o material utilizado nesta escultura? Foi bem escolhido?</p>
<p>Ação 2</p> <p>“Procura na escultura...”</p>	<p>Dizer ao ouvido de cada criança um elemento para procurar na escultura (repetir elemento a cada duas ou três crianças). As crianças que ficaram com elementos iguais têm que tentar encontrar o par (sem falar entre si): Procura na escultura um lenço (na cabeça da mulher), um brinquedo (na mão da criança), um triângulo (chapéu da criança), um casaco (roupa do homem), um par de sapatos (pés das figuras), quatro castelos (brasão), um círculo (por cima homem, outros), um chapéu (homem), um nó (a corda), uma meia-lua (abertura por onde passa corda).</p>
<p>Perguntas-chave</p>	<p>- O que é mais frio: A pedra ou o bronze?</p> <p>- Uma escultura faz sons?</p> <p>- Quais são as partes mais macias na escultura?</p> <p>- O nome da escultura foi bem escolhido? Que outros nomes dariam à escultura?</p>
<p>Ação 3</p> <p>Interagir com a escultura</p>	<p>Tocar e sentir as diferentes zonas da escultura (contraste áspero/suave, liso/volume, etc), a temperatura do bronze e da pedra; produzir sons com a escultura (através do bronze); etc.</p>
<p>Perguntas-chave</p>	<p>- A escultura está bem neste local? Foi bem escolhido?</p> <p>- A escultura gosta de estar aqui?</p> <p>- Quem a pôs aqui?</p>

<p>Ação 4 Nó Humano</p>	<p>Por analogia com a amarra da corda ao pilar presente na escultura, fazer uma corda humana. Pede-se ao grupo para dar as mãos em fila. As crianças em cada uma das pontas unem-se, formando um círculo. Depois, é pedido a todos para verificarem a pessoa a quem estão a dar a mão esquerda e a mão direita. Para isso, pode pedir-se a cada um para repetir em voz alta os nomes (por exemplo, à minha direita está a Maria e à minha esquerda o Luís). A seguir, pede-se para largarem as mãos, e caminharem livremente pelo espaço à volta da escultura, captando com os diferentes sentidos (tato, olfato, audição, visão) os elementos da paisagem. Quando ouvirem o sinal “1,2,3, pára tudo outra vez”, ficam todos parados no sítio onde estiverem. Depois, sem sair dessas posições, têm de procurar a pessoa que estava do lado direito e a pessoa que estava do lado esquerdo, e voltar a dar as mãos, formando um nó, pois vão ficando entrelaçados uns com os outros. O objetivo final é, sem nunca largar as mãos, conseguir desfazer o nó (simbolizando o corte na amarra).</p>
<p>Perguntas-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A escultura tem um lado de dentro e um lado de fora? - Descobriram alguma coisa na escultura que vos tenha deixado intrigados (a pensar no assunto)? - A escultura tem memória? - A escultura tem cabeça? Onde fica a cabeça da escultura? E o coração? - A escultura fala?
<p>Ação 5 Textura obtida por fricção: Frottage</p>	<p>Distribuir folhas A5 de papel vegetal e lápis de cera. Cada criança escolhe uma parte da escultura para colocar o papel e passar por cima com um lápis de cera, de forma a obter uma textura no papel.</p>
<p>Ação 6 O Bilhete de identidade da Escultura (3º e 4º ano do 1º ciclo).</p>	<p>Distribuir folha com dados para preencher acerca da escultura. A altura da escultura deve ser preenchida no local, alguns dos outros dados podem ser preenchidos mais tarde, na escola (conforme o tempo disponível e interesse).</p> <p><u>Medir com um triângulo:</u></p>

(Anexo G)	<p>Usar um triângulo isósceles retângulo em cartão, de cerca de 30 cm no lado mais comprido (com uma das pontas cortadas). Posicionar o grupo a uma distância mais ou menos igual à altura da escultura. Pedir a uma das crianças para segurar a ponta cortada diante do olho, de modo a que um dos lados iguais fique na vertical e o outro lado igual na horizontal. Alinhar o cimo da escultura com a linha que percorre a base do triângulo isósceles (acertar até bater certo). Pedir às crianças para medir, com fita métrica, a distância entre o local onde se está e a escultura. Acrescentar à altura dos olhos (medir), cerca de 1,5m, e obtém-se a altura aproximada da escultura.</p> <p><u>Medir com a sombra:</u></p> <p>Pedir ao grupo para medir, com fita métrica, a sombra que a escultura projeta. Espetar no chão uma vara com 1, 10m a uma profundidade de cerca de 10cm. Medir o comprimento da sombra desta vara. Dividir o comprimento da sombra da escultura pelo comprimento da sombra da vara, e obtém-se a altura aproximada da escultura.</p>
<p>Ação 6.1</p> <p>As esculturas não se medem aos palmos (Pré-escolar e 1º e 2º ano do 1º ciclo)</p>	<p>Medição da escultura com um triângulo ou pela sombra da escultura, caso exista no dia da visita (método descrito acima).</p>


2.2 Escultura 2: “Monumento a José Afonso” (1997). Lagoa Henriques.

	Sessão 2: Visita-jogo escultura 2	
Local	Parque José Afonso.	
Duração	Cerca de 1h20m.	
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas com o desenho do mapa para encontrar a escultura no Parque (jogo “Descobre a Escultura no Parque”); - Imagens com elementos desaparecidos da escultura; - Marcadores pretos de acetato (ponta grossa); - Folhas com proposta “O Bilhete de identidade da escultura”; - Triângulo e/ou vara com 1,10m para medir escultura; - Fita métrica. 	
Ação 1 Descobre a escultura no Parque.	Marcar encontro com o grupo à entrada do Parque. Explicar razões da visita e aferir expectativas. Introduzir a figura de José Afonso (que dá o nome ao Parque, lembrar a música ouvida na sala de aula, etc) e explicar jogo “Descobre no Parque o monumento a José Afonso”: Formar pequenos grupos e distribuir folha com desenho do mapa do Parque contendo indicações para chegar até à escultura (do género mapa do tesouro, com várias pistas). Chegados ao local da escultura, dizer nome e ano da obra, e nome do autor (referir muito sinteticamente dados biográficos)	
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Já tinham passado aqui alguma vez e observado esta escultura? - Porque se chama “Monumento a José Afonso”? O que é um monumento? - Acham que é um bom assunto para uma escultura? - Que outros nomes dariam à escultura? 	
Procedimento	Explicar a iniciativa para implantação da escultura e o processo da campanha de angariação de fundos.	

Perguntas-chave	- Vamos observar a escultura daqui onde estamos. A escultura é igual de todos os lados?
Ação 2 Observação a partir de diferentes pontos no espaço.	Formar grupos com cerca de cinco crianças. Cada grupo vai escolher no espaço à volta da escultura um ponto de observação diferente e a partir desse ponto, olhar com atenção a obra (acompanhar os grupos). Ao fim de alguns minutos, reunir novamente todas as crianças nas posições iniciais. Cada grupo vai descrevendo o que viu.
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - O que é que viram? Viram todos o mesmo? - Quando deixas de ver uma coisa isso significa que ela desapareceu? Ou continua a existir? Como é que sabes? Para onde vão as coisas que deixas de ver? - O que é que se pode encontrar na escultura que tem a ver com o Zeca Afonso (noção de símbolo, debater os diferentes elementos da escultura: a árvore, as raízes, a lira, as pombas, etc)? - A escultura está logo colocada mesmo em cima da relva? (noção de pedestal) - Qual foi o material utilizado nesta escultura? Foi bem escolhido? (explicar alguns dados acerca da técnica utilizada, por exemplo, o molde direto para a árvore em bronze). - O que é mais frio: A pedra ou o bronze? - Uma escultura faz sons? - Quais são as partes mais macias na escultura?
Ação 3 Interagir com a escultura	Tocar e sentir as diferentes zonas da escultura (contraste áspero/suave, liso/volume, etc), a temperatura do bronze e da pedra; produzir sons com a escultura (através do bronze); etc.
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - A escultura está bem neste local? Foi bem escolhido? - A escultura gosta de estar aqui? - A escultura é sempre igual? (a luz, as sombras, a alteração da cor do material) - Quem toma conta da escultura?

<p>Procedimento</p> <p>As palavras desaparecidas</p>	<p>Referir desaparecimento de alguns elementos da escultura: o medalhão figurativo de Zeca Afonso (com o rosto), um ramo da árvore com pombas. Mostrar imagens desses elementos desaparecidos.</p> <p>Existiam ainda algumas palavras penduradas nos ganchos por baixo das pombas.</p>
<p>Pergunta-chave</p>	<p>Que palavras seriam essas que estavam na escultura?</p>
<p>Ação 4</p> <p>Pendurar palavras na escultura</p>	<p>Discussão e análise das palavras que poderiam estar na escultura. Apresentação de razões, justificação das escolhas.</p> <p>Recolher folhas secas de árvore (plátanos) caídas pelo chão do Parque, e escrever nas folhas, com marcador preto, as palavras que gostariam de colocar na escultura. Pendurar um fio comprido nos ganchos da escultura e atar a ponta do fio no caule da folha, de forma a içá-la, ficando as folhas suspensas na escultura (árvore).</p> <p>Revelar as palavras/frase que originalmente existiam na escultura (colocadas naquele mesmo sítio).</p>
<p>Perguntas-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A escultura tem um lado de dentro e um lado de fora? - Descobriram alguma coisa na escultura que vos tenha deixado intrigados (a pensar no assunto)? - A escultura vive para sempre? - A escultura canta? - A escultura tem memória? - A escultura tem raízes? - A escultura fala?
<p>Ação 5</p> <p>Textura obtida por fricção: Frottage</p>	<p>Distribuir folhas A5 de papel vegetal e lápis de cera. Cada criança escolhe uma parte da escultura para colocar o papel e passar por cima com um lápis de cera, de forma a obter uma textura no papel.</p>
<p>Ação 6 e 6.1</p>	<p>“O Bilhete de identidade da Escultura” (3º e 4º ano do 1º ciclo) e “As esculturas não se medem aos palmos”(pré-escolar e 1º ano). Ações descritas na escultura 1.</p>


2.3 Escultura 3: “Pele” (2000). Fernanda Fragateiro.

 Sessão 2: Visita-jogo escultura 3	
Local	Praça Maria Lamas (jardim)
Duração	Cerca de 1h20m
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Conjunto de cerca de 25 a 30 varas (paus) com cerca de 30 a 40 cm de comprimento; - Triângulo e/ou vara com 1,10m para medir escultura; - Fita métrica.
Procedimento	Ritual de acolhimento (boas vindas): Como uma casca de cortiça que se desprende da árvore, começamos enrolados de cócoras e cabeça para dentro, e num movimento lento vamos desenrolando o corpo (caso se verifique que a relva está limpa e não estando frio, podemos começar deitados na relva e fazer movimento de desenrolar com o corpo. A avaliar com o professor). Dizer nome e ano da obra, e nome do autor (referir muito sinteticamente dados biográficos).
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Já tinham passado aqui alguma vez e observado esta escultura? - O que é que veem aqui? - Porque se chama “Pele”? - O que tem esta escultura a ver com o pedaço de cortiça que vos entreguei? - De que trata esta escultura? - É um bom assunto para uma escultura? - Que outros nomes dariam a esta escultura?
Procedimento	Introduzir alguns elementos acerca do tema: A cortiça e a figura do corticeiro (a sua importância na história local, a cortiça como material em transformação, o passado e o presente).

Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Qual foi o material utilizado nesta escultura? Foi bem escolhido (referir a cor)? - Fazer um percurso em silêncio pelo jardim à volta. Escutar os sons da paisagem onde a escultura está. É uma paisagem de silêncio ou ruído? - A escultura está vazia? - O que cresce dentro da escultura? - A escultura tem um lado de dentro e um lado de fora?
Ação 1 Interagir com a escultura	As crianças, em pequenos grupos, percorrem o caminho dentro da espiral, até chegar ao interior da escultura.
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Pode vestir-se a pele de cortiça da árvore? - O que se sente ao entrar na escultura? - Podemos vestir e despír uma pele? Entrar e sair da pele? - Dentro da escultura há silêncio ou ruído?
Ação 2 Formar um espaço dentro do espaço	- Passar com um fio à volta das árvores que estão em torno da escultura e formar um círculo, delimitando um espaço. Procurar nesse espaço, linhas verticais, linhas horizontais, círculos, outros...
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o lado de dentro e qual é o lado de fora da escultura? (inverter os lados. O espaço à volta como dentro da escultura. No interior da escultura como fora) - Fazemos parte da escultura? Como? Quando? - A escultura está bem neste local? Foi bem escolhido? - A escultura gosta de estar aqui?
Procedimento As sombras da escultura (caso existam nesse dia)	Observar a projeção das grelhas da escultura no chão e o jogo de sombras. A rotação das sombras ao longo do dia, conforme posição do sol.
Pergunta-chave	<ul style="list-style-type: none"> - A escultura tem movimento? - A escultura tem uma utilidade? Para que serve a escultura?

<p>Ação 3 Entrar na escultura</p>	<p>Cada criança poderá voltar a entrar dentro da escultura, agora sozinha. Convidar uma criança de cada vez a guardar um segredo no interior da escultura. Entregar uma vara/pauzinho a cada um, para que, dentro da escultura, possa encostar a vara ao chão e através dela depositar um segredo na terra, dentro da escultura (guardar a vara e usar na ação 4).</p>
<p>Perguntas-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descobriram alguma coisa na escultura que vos tenha deixado intrigados (a pensar no assunto)? - A escultura vive para sempre? - A escultura é leve ou pesada? - A escultura tem memória? - A escultura tem barriga? - A escultura tem raízes? - A escultura fala? - A escultura pode desenrolar-se?
<p>Ação 4 Plantar uma escultura</p>	<p>Com as varas/paus utilizados para depositar um segredo, continuar a forma da escultura, espetando os paus na terra. Podem continuar a enrolar a espiral para dentro ou para fora, como preferirem.</p>
<p>Ação 5 e 5.1</p>	<p>“O Bilhete de identidade da Escultura” (3º e 4º ano do 1º ciclo) e “As esculturas não se medem aos palmos” (pré-escolar e 1º ano). Ações descritas na escultura 1.</p>


2.4 Escultura 4: “Margem Esquerda” (2001). Jorge Pé Curto.

 Sessão 2: Visita-jogo escultura 4	
Local	Parque José Afonso.
Duração	Cerca de 1h20m.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Abóbora em esferovite; - Triângulo e/ou vara com 1,10m para medir escultura; - Fita métrica.
Procedimento	Ritual de acolhimento (boas vindas): Como se fôssemos as sementes da abóbora lançadas à terra, vamos receber a luz e a água, começando de cócoras e cabeça para dentro e desenrolando o corpo aos poucos. Introduzir sinteticamente a escultura (nome e ano da obra, e nome do autor, breves dados biográficos).
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Já tinham passado aqui alguma vez e observado esta escultura? - O que é que veem aqui? - Porque se chama “Margem Esquerda”? - O que tem esta escultura a ver com o pedaço de abóbora que vos entreguei? - De que trata esta escultura? - É um bom assunto para uma escultura? - Que outros nomes dariam a esta escultura? - Se tivessem de ir morar para outra cidade, o que levavam convosco?
Procedimento	Introduzir alguns elementos acerca do tema: Os operários e a fixação na Baixa da Banheira (o trabalho na indústria, a origem rural das pessoas que vinham aqui morar, o passado e o presente).
Perguntas-chave	- Qual foi o material utilizado nesta escultura? Foi bem escolhido (referir a cor)?

	- Escutar os sons da paisagem onde a escultura está. É uma paisagem de silêncio ou ruído?
Ação 1 Interagir com a escultura	Tocar e sentir as diferentes partes da escultura (contraste áspero/suave, liso/volume, etc), a temperatura do ferro (estrutura) e do mármore (abóbora); produzir sons com a escultura (através do ferro); etc.
Perguntas-chave	- A abóbora e a estrutura em ferro são a mesma escultura (noção de grupo escultórico)? - O que é mais frio, o mármore ou o ferro? - Podemos fazer sons com a abóbora? E com o ferro? - O que é mais macio na escultura, o mármore ou o ferro?
Ação 2 Mudar o sentido	Introduzir na abóbora do grupo escultórico um elemento estranho, como um lenço atado ao caule, um chapéu em cima, um casaco à volta, uns sapatos na base, um espelho, um livro, ou outros que as crianças proponham. Inventar um novo sentido para a abóbora. Dar novos nomes à escultura.
Perguntas-chave	- Fazemos parte da escultura? Como? Quando? - A escultura está bem neste local? Foi bem escolhido? - A escultura gosta de estar aqui?
Procedimento As sombras da escultura	Observar a projeção da escultura no chão, o jogo de sombras. A rotação das sombras ao longo do dia, conforme posição do sol (caso seja possível observar no dia da visita).
Pergunta-chave	- A escultura tem movimento? - A escultura tem uma utilidade? Para que serve a escultura?
Procedimento	Procurar na escultura e no espaço à volta: linhas verticais, linhas horizontais, um círculo, uma esfera, um retângulo, um quadrado, um triângulo, um losango.

<p>Perguntas-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A escultura tem um lado de dentro e um lado de fora? - Descobriram alguma coisa na escultura que vos tenha deixado intrigados (a pensar no assunto)? - A escultura vive para sempre? - A escultura é leve ou pesada? - A escultura tem memória? - A escultura tem raízes? - A escultura fala?
<p>Ação 4 (Apenas para o pré-escolar) A união faz a força</p>	<p>Em analogia com a configuração da estrutura em ferro, que remete para o espírito de entreatajuda entre os operários, algumas crianças são convidadas, individualmente, a tentar arrancar a abóbora em mármore do chão. Como nenhuma criança irá conseguir, é lançado o desafio para se tentar arrancar uma outra abóbora, de tamanho semelhante, que é colocada ao lado da escultura em mármore. Para isso, o monitor irá simular o peso desta outra abóbora (feita em esferovite), e tenta puxar primeiro sozinho, fingindo não conseguir. Depois, chama outra criança para ajudar, que agarra a cintura do monitor, sem conseguirem novamente. As crianças vão sendo chamadas uma a uma para formar um comboio com cada um a agarrar a cintura do outro e puxam com força. Quando todas as crianças estiverem em fila a puxar, desta vez, unindo esforços, será possível levantar a abóbora do chão.</p>
<p>Ação 5 e 5.1</p>	<p>“O Bilhete de identidade da Escultura” (3º e 4º ano do 1º ciclo) e “As esculturas não se medem aos palmos” (pré-escolar e 1º ano). Ações descritas na escultura 1.</p>

2.5 Escultura 5: “Vento à Barra” (2001). Pedro Miranda Silva.

	Sessão 2: Visita-jogo escultura 5
Local	Marginal da Moita.
Duração	Cerca de 1h20m.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Pedações de cortiça, saquinhos de sal e pauzinhos de lenha; - Barrete de marítimo
Procedimento	Ritual de acolhimento (boas vindas): Formar uma embarcação humana com o grupo. Fazer o vento através de sopro, e o barco deve navegar conforme os ventos (se estiver por trás, anda mais depressa, se estiver de frente, anda em zig-zag, se não houver vento, não anda, têm de remar). Introduzir sinteticamente a escultura (nome e ano da obra, e nome do autor, breves dados biográficos).
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Já tinham passado aqui alguma vez e observado esta escultura? - O que é que veem aqui? - Porque se chama “Vento à Barra”? - O que tem esta escultura a ver com o barrete de marítimo que vos entreguei? - De que trata esta escultura? - É um bom assunto para uma escultura? - Que outros nomes dariam à escultura?
Procedimento	Introduzir alguns elementos acerca do tema: O marítimo (o trabalho no barco, as embarcações do Tejo, o passado e o presente).
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Qual foi o material utilizado nesta escultura? Foi bem escolhido (referir a cor)? - Escutar os sons da paisagem onde a escultura está. É uma paisagem de silêncio ou ruído?
Ação 1 Interagir com a	Tocar e sentir a escultura, a temperatura do ferro; produzir sons com a escultura; etc.

escultura	
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - A escultura está quente ou fria? - Podemos fazer sons com a escultura? - A escultura é macia ou áspera?
Ação 2 Vai e vem	<p>Antigamente, os barcos cruzavam diariamente o Tejo carregados de mercadorias. Formar três grupos diferentes. Um será o grupo de viajantes que pretende atravessar o rio para Lisboa, outro grupo leva mercadorias para carregar o barco (lenha, sal, cortiça, etc) e outro grupo trabalha no barco (os marítimos), ficando duas crianças no leme da escultura (mestres do barco). Depois de carregado o barco (em cima da base da escultura), o barco levanta as velas e parte. Chegados a Lisboa, é necessário atracar o barco.</p> <p>Atar uma corda à proa do barco na escultura (passando através do losango existente), e fazer jogo em grupo para atracar o barco, tentando lançar a corda à volta de um pilar (colocado próximo da escultura). Com o barco atracado, os viajantes podem descer, e as mercadorias são descarregadas.</p>
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Fazemos parte da escultura? Como? Quando? - A escultura está bem neste local? Foi bem escolhido? - A escultura gosta de estar aqui?
Procedimento As sombras da escultura	Observar a projeção da escultura no chão, e o jogo de sombras das árvores à volta sobre a própria escultura (caso seja possível no dia da visita).
Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - A escultura é sempre igual? - A escultura tem uma utilidade? Para que serve a escultura?
Ação 3	Procurar na escultura: linhas verticais, linhas horizontais, um círculo, um retângulo, um quadrado, um triângulo, um losango.

Perguntas-chave	<ul style="list-style-type: none"> - A escultura vive para sempre? - A escultura é leve ou pesada? - A escultura tem memória? - A escultura tem raízes? - A escultura fala?
Ação 4 Manobrar com cuidado	Aproveitando uma abertura em linha na escultura, na proa do barco, formar pares de crianças que tentarão, uma de cada lado, segurar o barrete de marítimo e percorrer com o barrete essa abertura, sem nunca tocar na parte de cima ou na parte de baixo da escultura.
Ação 5 e 5.1	<p>“O Bilhete de identidade da Escultura” (3º e 4º ano do 1º ciclo) e</p> <p>“As esculturas não se medem aos palmos” (pré-escolar e 1º ano).</p> <p>Ações descritas na escultura 1.</p>

3. Guião da terceira sessão: Atividade oficial

Sessão 3 – Oficina com barro	
Local	Sala de aula.
Duração	Cerca de sessenta minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Estabelecer articulação com a visita à escultura, dando continuidade ao incentivo de um encontro com a arte;- Proporcionar um momento que favoreça a expressão espontânea das crianças;- Desenvolver a sensibilidade perante as formas tridimensionais, experimentando o volume e as suas possibilidades plásticas;- Representação do relevo físico, do volume e da variedade de formas a partir da sua combinação no espaço;- Conhecer as características, possibilidades, limitações e formas de utilização dos materiais;- Estimular a imaginação e a criatividade.
Materiais de apoio	<ul style="list-style-type: none">- Barro- Outros materiais: arame, pedaços de madeira, penas, folhas de árvore, sementes, rolhas de cortiça, pedrinhas, conchas, areia, paus, caroços, etc...
Procedimento	Atividade <i>hands-on</i> , através da manipulação de barro e outros materiais. Cada criança recebe um pedaço de barro. Existe uma caixa, contendo todos os outros materiais, que vai passando de mesa em mesa, para que cada um escolha lá de dentro até três elementos que poderá depois incorporar na peça que vai fazer.
Desafio	Imaginem que a Câmara Municipal da Moita vos convida a criar uma escultura para o pátio da vossa escola. Como seria essa escultura? Pensar sobre o espaço à volta, a paisagem; o tema a desenvolver; outros...

CONCLUSÃO

A presente dissertação partiu da identificação e análise de cinco esculturas públicas com interesse artístico e cultural, localizadas no concelho da Moita. Apesar das suas características particulares, estas esculturas partilham entre si o mesmo carácter evocativo, remetendo, três delas, para a memória do trabalho (o corticeiro, o operário e o marítimo), enquanto as outras duas, definindo-se como comemorações/homenagens, assinalam, respetivamente, a elevação da Moita a vila e a figura de Zeca Afonso.

Como tal, surgiram diversas potencialidades educativas subjacentes a este conjunto de esculturas permitindo desenvolver uma abordagem pedagógica contextualizada. A possibilidade de proporcionar, a partir da Arte Pública, experiências de aprendizagem com um contexto, configurando, numa perspetiva construtivista, processos facilitadores de construção do conhecimento, é uma mais-valia que deve ser aproveitada, fazendo da Arte Pública local um recurso educativo valioso.

A relação com uma escultura pública é diferente daquela que ocorre com um objeto confinado entre quatro paredes. Ao inscrever-se no espaço que se habita quotidianamente, a Arte Pública permite equacionar com toda a propriedade a pergunta “o que tem esta obra a ver comigo?”, transformando-se num objeto em ação. Surgem assim em evidência as relações sociais e económicas que deram origem aos lugares, praças, jardins, referenciais históricos, trazendo à superfície as histórias de vida desses locais e ajudando a compreender o sítio onde se está, como se tornou naquilo que é hoje e de que forma se constrói a memória. Na medida em que a arte expressa relações, mais do que explicar a obra, é necessário propiciar que essas relações se tornem explícitas.

A partir daquelas obras situadas no espaço público, pode falar-se de arte, da cidade, da paisagem urbana, da história local, de economia, sociologia, antropologia, entre outros. Esta desmultiplicação de sentidos é, aliás, um dos aspetos que a artista Fernanda Fragateiro salientou durante a entrevista, como sendo o que mais lhe interessa nos seus projetos.

No entanto, apesar do seu valor simbólico e identitário, muitas das obras de Arte Pública tendem a ser ignoradas pela população. Com efeito, a relação do espetador com as obras no espaço público caracteriza-se, frequentemente, por uma relativa indiferença, como confirmam as entrevistas realizadas a duas docentes. Ao mesmo tempo, no panorama nacional, detetam-se escassos exemplos da sua utilização enquanto recurso educativo, tratando-se, de uma maneira geral, de uma área pouco explorada.

Os municípios têm, deste modo, um papel fundamental na difusão e valorização da Arte Pública, para além da função central que desempenham na sua conservação. A realização de visitas às obras, constitui também um estímulo para que as esculturas se mantenham em boas condições de conservação, pois existe um público identificado que tem contacto com as mesmas.

As propostas de abordagem pedagógica apresentadas nesta investigação integram-se no âmbito do Serviço Educativo da Câmara Municipal da Moita, consubstanciando a aposta na oferta de propostas educativas que contribuam para estreitar a relação da Câmara com as escolas, numa perspetiva de educação não formal. Num concelho caracterizado por uma população com fracos recursos económicos, onde o poder de compra *per capita* se situa abaixo da média nacional, registando o valor mais baixo entre os municípios da Grande Lisboa e da Península de Setúbal, a relação com a Escola revela-se fundamental, contribuindo de modo privilegiado para proporcionar o acesso generalizado a atividades culturais.

Simultaneamente, perante uma procura crescente de atividades educativas no concelho, sobretudo ao nível do 1º ciclo, torna-se também necessário estruturar um serviço educativo capaz de responder às necessidades das escolas, planeando ações educativas de qualidade. Os custos associados à deslocação para fora da Moita, nomeadamente a Lisboa, quer em transportes, quer com o pagamento de entradas em museus e outros, constituem um constrangimento para grande parte das famílias, levando os professores a procurar no concelho possibilidades de atividades educativas. A educação não formal promovida pelo município assume-se, assim, como um eixo estruturante para o desenvolvimento de hábitos culturais e de fruição, contribuindo para a educação artística da população escolar.

Nesta dissertação foi possível desenvolver uma pesquisa em torno das obras de Arte Pública selecionadas, permitindo a fundamentação teórica das abordagens pedagógicas apresentadas. A apropriação do conceito de Arte Pública neste domínio, como elemento desencadeador de múltiplas relações com o espaço físico e histórico, inscrevendo-se num contexto que favorece a expressão de valores identitários e estabelece uma ponte entre o presente e o passado, foram os princípios orientadores da pesquisa desenvolvida.

Observa-se, como tal, que embora existindo poucas obras relevantes de Arte Pública no concelho da Moita, as cinco esculturas selecionadas constituem exemplos representativos de obras com interesse e qualidade, oferecendo um elevado potencial educativo a explorar. Através da abordagem pedagógica a essas obras, espera-se contribuir para uma fruição mais

intensa da Arte Pública, estimulando capacidades de observação atenta e o diálogo com a obra de arte, e sensibilizando as crianças e os jovens para a preservação do património. Por outro lado, o contacto com as esculturas poderá contribuir para a sensibilização do valor estético da paisagem urbana e para o desenvolvimento de novas perceções acerca do espaço onde se habita, num território caracterizado, de uma forma geral, por um ambiente urbano pouco qualificado.

Porém, é preciso sublinhar que, apesar do manifesto interesse por parte de alguns professores na abordagem às obras de Arte Pública, aquando da divulgação da atividade de serviço educativo para o ano letivo 2012/2013, é ainda incerto o nível de adesão que será possível alcançar com as presentes propostas. De facto, só no próximo ano se poderá aferir o grau de implementação das atividades e proceder a um balanço do seu impacto. Por conseguinte, é essencial que se venham a desenvolver mecanismos de registo e avaliação das abordagens pedagógicas, permitindo a sua documentação, num regime de articulação próxima entre teoria e prática.

De resto, numa perspetiva de investigação futura, a construção de instrumentos conceptuais de análise, que contribuam para identificar os efeitos dos processos mediadores implicados nas propostas pedagógicas apresentadas, poderá ser um dos caminhos a desenvolver. Trata-se, portanto, de documentar os processos que aqui se propõem, definindo um quadro preciso que dê conta não apenas das práticas desenvolvidas, mas que incorpore a análise crítica sobre como flui a relação pedagógica, incluindo a vertente performativa das atividades.

Bibliografia

- Abreu, J. (2005). *A Escultura no espaço público do Porto no século XX: Inventário, história e perspectivas de interpretação*. Barcelona: Universitat de Barcelona, [Consult. 2012-10-02]. E-polis, nº3. Disponível em <URL: <http://www.ub.edu/escult/epolis/guilherme/Porto.pdf>
- Antunes, C. (1998). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Arnheim, R. (1980) *Arte e Percepção Visual: Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira Thonsom Learning, Ida. [Consult 2012-09-30]. Disponível em <URL: <http://books.google.pt/books?id=wqTYZnWc88C&pg=PA508&lpg=PA430&dq=arnheim,+o+ver+%C3%A9+a+percep%C3%A7%C3%A3o+de+a%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-PT>
- Arnheim, R. (1992). Escultura: La Naturaleza de um Medio. *In To the Rescue of Art: Twenty-Six Essays*. Berkeley: University of California Press. [Consult. 2012-10-18]. Disponível em <URL: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:MwvLQCxrhSgJ:www.deartesympasiones.com.ar/03/doctrans/Arnheim-Escultura>
- Barata, O. (1992). *Ciências Sociais*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cartiere, C. e Willis, S. (coord.) (2008). *The Practice of Public Art*. Nova Iorque: Routledge-Taylor & Francis Group [Consult. 2010-09-30]. Disponível em <URL: http://books.google.pt/books/about/The_Practice_of_Public_Art.html?hl=ptPT&id=jGUY6LxvF5kC
- Casanovas, M. (2005). Art and Design in/for Public Space. *In Remesar, A. (ed.), Urban Regeneration: A challenge for public art*. 2ª ed. Monografies Psico-Socio-Ambientals. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Consult. 2012-10-7]. Disponível em <URL: http://www.ub.edu/escult/epolis/urbanreg/urban_regeneration.pdf
- D'Orey, C. (2001), Primeiro Olhar: Texto de Apresentação. *In Fróis, J. P., caderno de textos de apoio à disciplina “Educação Artística em Museus e Centros de Arte”, Mestrado de Educação Artística, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa (2011).*
- Egan, K. (1992). *O Desenvolvimento Educacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Fernandes, J. (coord.) (2005). Fragateiro, Fernanda. *In Pereira, Fernandes (dir.). Dicionário de Escultura Portuguesa* (pp. 301-303). Lisboa: Editorial Caminho.

Figueiredo, Daniel Vaz (2005). *Monumento a José Afonso*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Trabalho de licenciatura no âmbito da disciplina de História da Arte Portuguesa.

Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Fróis, J. P. (coord.) (2011). *Primeiro Olhar: Programa Integrado de Artes Visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts. Occasional paper series, v.3 [Consult 2012-10-26]. Disponível em <URL: <http://books.google.pt/books?id=pEBQW1QSngEC&pg=PR4&lpg=PR4&dq=Art+Education+and+Human+Development.+Los+Angeles:+Getty+Center+for+Education+in+the+Arts.+Occasional+paper+series>>.

Gonçalves, E. e Rodrigues, D. (1991). *A Criança Descobre a Arte*. Amadora: Raiz.

Goodman, N. (1995). *Modos de Fazer Mundos*. Porto: Asa.

Guedes, J. (2012). Pluralidade e Diferença no Devir da Arte Pública. In Quaresma, J. (ed.), *Instituições Culturais e Representatividade: Chiado, Baixa, Arte Pública e Esfera Comunicacional* (pp. 234-247). Lisboa: FBAUL/CIEBA/Seção de Pintura.

Leite, E. e Vitorino, S. (2006). *Arte e Paisagem*. Porto: Fundação Serralves. Coleção Cadernos de Arte Contemporânea Nº1.

Lynch, K. (1999). *A Imagem da Cidade*. Lisboa: Edições 70

Maderuelo, J. (1990), *El espacio raptado: Interferências entre arquitetura y escultura*. Madrid: Mondadori España.

Manique, A. e Proença, M. C. (1994), *Didática da História: Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.

Mateus, S. (2012). Pluralidade e Diferença no Devir da Arte Pública. In Quaresma, J. (ed.), *Instituições Culturais e Representatividade: Chiado, Baixa, Arte Pública e Esfera Comunicacional* (pp. 165-177). Lisboa: FBAUL/CIEBA/Seção de Pintura.

- Mora Aliseda, J. e Andrade, E. (2010). Gestão Urbana e Cultural: A Cidade de Lisboa. In Andrade, P. et al (ed.). *Arte Pública e Cidadania: Novas Leituras da Cidade Criativa*.(pp. 103-122). Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Parsons, M. (1992). *Compreender a Arte: Uma abordagem à Experiência Estética do Ponto de Vista do Desenvolvimento Cognitivo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Piaget, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento: Equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: D. Quixote.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Regatão, J. P. (2010). *Arte Pública e os Novos Desafios das Intervenções no Espaço Urbano*. Lisboa: Books on Demand.
- Reyero, C. (1994). *La escultura conmemorativa en España: La edad de oro del monumento publico, 1820-1914*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Salvador, C. (coord.) (1999). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Santos, C. (coord.) (2004). *Retrato em Movimento do Concelho da Moita*. Moita: Câmara Municipal da Moita.
- Senie, H. (1992). *Contemporary Public Sculpture: Tradition, Transformation and Controversy*. New York: Oxford University Press. [Consult 2012-09-26]. Disponível em <URL: http://books.google.pt/books?id=zQpQAAAAMAAJ&q=harriet+senie+1992&dq=harriet+senie+1992&hl=en&sa=X&ei=zI_7UKe4HJCJhQeoyYDYDw&ved=0CCkQ6AEwAA
- Silva, J. e Calado, M. (2005). *Dicionário de Termos de Arte e Arquitetura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, Ricardo Jorge dos Reis (2007). *Arte Pública como Recurso Educativo: Contributos para a abordagem pedagógica de Arte Pública*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado.
- Sobrino Manzanares, M. (2000), *A Arte nos espaços públicos/ Ponencia de Artes Plásticas*. Santiago de Compostela: Consello de Cultura Galega. [Consult. 2012-10-17]. Disponível em <URL: http://www.consellodacultura.org/mediateca/pubs.pdf/artes_espacios.pdf
- Synek, M. e Queirós, B. (1998). *Escultores contemporâneos em Portugal*. Lisboa: Estar Edições.

Wilson, B. (1997). DBAE in Secondary Schools: Issues, Problems and exemplary practices. *In The Quiet Evolution* (pp. 164-187). Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Yenawine, P. (2000). Theory into practice: The visual thinking Strategies. *In Fróis, J. P. (ed.). Educação estética e artística: abordagem transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.