

# Relatório de Estágio para a Obtenção do Grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**João Cláudio Vieira Caetano**

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

maio | 2012

UMA

E Rel

.1

**Relatório de Estágio para a Obtenção do  
Grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais  
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**João Cláudio Vieira Caetano**

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO  
Duarte Miguel Faria da Encarnação





## **Agradecimentos**

A concretização do presente trabalho, contou com a disponibilidade de várias pessoas que direta ou indiretamente colaboraram e que expresso os meus agradecimentos como forma de apreço pela colaboração, particularmente:

Ao orientador deste trabalho, o professor Doutor Duarte Encarnação pelo apoio, paciência e forma como conduziu a orientação;

À professora cooperante Doutora Ana Cristina Duarte pelo apoio, disponibilidade e motivação que orientou o estágio na Escola Secundária Gonçalves de Zarco;

Aos professores do concelho de turma por me terem recebido e permitido participar nas reuniões;

Ao conselho executivo da Escola Secundária Gonçalves de Zarco pela forma como me recebeu e integrou na comunidade escolar e pela permissão da concretização do projeto de Arte Pública;

Ao grupo das expressões pela receptividade, compreensão, e em particular pela apreciação e colaboração na concretização do projeto de Arte Pública e do *Publicando...conversas sobre Arte Pública*, em especial ao professor Paulo Sérgio pelo apoio, motivação e orientações que determinantemente contribuíram para o sucesso do *Publicando*. E à professora Benilde Silva, por ter recebido a minha turma para discussão do projeto de Arte Pública.

Aos convidados do *Publicando*, Martinho Mendes, Teresa Jardim, Élvio Sousa, José Zyberchema e Luís Guilherme de Nóbrega, pela disponibilidade, atenção e pelas conversas públicas feitas em prol do evento.

Aos alunos da turma do 9º3 pelo apoio e colaboração no projeto.

Aos funcionários da Escola Secundária Gonçalves de Zarco em especial à D. Filipa dos Serviços audiovisuais pela assistência prestada.

Um grande obrigado à Sara, minha companheira, pela paciência, motivação e apoio dado.

Um grande obrigado à Beatriz minha irmã, pelo apoio, compreensão.

À minha família pelo apoio e compreensão.

E em geral para todas as pessoas que direta ou indiretamente estiveram envolvidas ao longo destes dois anos de trabalho:

Um grande OBRIGADO a todos.



## Resumo

No presente estudo propomos estabelecer uma relação entre duas áreas, nomeadamente, a Arte Pública e a *Net art*, de modo a compreender as afinidades e interferências que ambas, enquanto formas de expressão artística têm com os espaços que acolhem as obras de intervenção.

A forma como se estabelece a relação entre os domínios da Arte Pública e a *Net art* e conseqüentemente sobre os conceitos de público e privado entre o ciberespaço e espaço real, fatural, cidade é a nossa principal questão. É através, primeiro na exploração dos conceitos das expressões artísticas e depois, na exploração dos espaços onde estas estão inseridas, como a cidade e o ciberespaço, que nos permite, ao longo da revisão bibliográfica, registar aspetos que permitam estudar elementos por comparação.

Numa vertente prática do projeto, pretendemos desenvolver componentes da investigação e adequá-las à sala de aula, de acordo com os programas e o currículo educativo em vigor no ano letivo onde decorreu a prática docente.

O mestrando foi acompanhado por uma professora cooperante ao longo do período estágio, que incidiu sobre a generalidade da ação docente dentro e fora da sala de aula, desenvolvendo questões pedagógico-didáticas de modo a permitir uma compreensão e aprendizagem através da concretização dos processos e ações que um docente, na sua prática, terá de realizar. Entre esses processos está a adequação de componentes científicas para o domínio didático e pedagógico de acordo com o currículo, explorando de forma prática as teorias educacionais construcionistas assim como os desenvolvimentos de autores que suportam no alicerçar e fundamentar a nossa ação na sala de aula.

Para a sala de aula selecionamos duas áreas estético-artísticas: Arte Pública e *Mail art*, que estão relacionadas com as duas áreas chave que abordamos no desenvolvimento da componente científica do trabalho de investigação.

A temática surgiu do interesse em permeabilizar áreas estético-artísticas e pelo interesse nos desenvolvimentos quer críticos quer históricos da Arte Pública. A relação entre as duas componentes não surgiu pela vertente estético artística mas pela relação que a cidade enquanto local de concentração do humano para a vida em sociedade estabelece com o ciberespaço, que é no fundo uma projeção da cidade neste novo meio social que se virtualiza.

**Palavras-chave:** Arte Pública, cidade, *Net art*, ciberespaço, educação

## **Abstract**

This study proposes to examine the relationship between two fields, namely Public Art and Net Art; so as to understand their affinities and interferences—while forms of artistic expression—in their interaction with the spaces that house intervention art.

Its principal point of discussion is the way in which the domains of Public Art and Net Art interrelate and how this influences the concepts of the public and the private in cyberspace and in the physical, urban space. By firstly exploring the concepts of artistic expression, and then exploring the spaces they occupy—such as the city and cyberspace—we registered aspects, throughout the literature review, which allowed a comparative study of these.

On a practical level, we endeavoured to develop and adapt some of the research components for use in the classroom—in accordance with the educational programs and curricula administered at the establishment that we were teaching at.

We were supervised by a cooperating teacher over the course of the traineeship, which centred around the general aspects of teaching—within and outside the classroom—developing pedagogical and didactical approaches that foster understanding and learning, through the processes and courses of action available to a teacher. These processes include the adapting of scientific components to the didactical and pedagogical domain, in accordance with the curricula; a practical approach to the constructionist theories; and the study of authors that support and underpin our classroom work.

For the classroom, we selected two artistic/aesthetic fields: Public Art and Mail Art, which relate to the two key areas that we examined in our development of the research's scientific component.

The choice of subject is a result of our interest in the permeability of artistic/aesthetic fields, and in the critical and historical evolution of Public Art. The association between these two components is not the product of the artistic aesthetic aspects, but rather of the relationship that the city—while a place of concentrated human social interaction—establishes with cyberspace, which is, ultimately, a projection of the city in this new, virtual social medium.

**Key words:** Public Art, city, Net Art, cyberspace, education

À Sara e à  
minha família



## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	1
<b>Abstract</b> .....	4
<b>Índice</b> .....	7
<b>Introdução</b> .....	9
<b>Parte I – A <i>Net art</i> como um dos domínios da Arte Pública</b> .....	11
<b>1 - Arte Pública</b> .....	12
<b>1.1 - A origem do termo “Arte Pública”</b> .....	12
<b>1.2 - A crise do monumento</b> .....	25
<b>1.3 - A cidade enquanto espaço social</b> .....	31
<b>2 - <i>Net art</i></b> .....	35
<b>2.1 - Da pré-história da informática aos nossos dias</b> .....	36
<b>2.2 - Evolução da internet e a chegada ao mercado de massas</b> .....	39
<b>2.3 - <i>Net art</i> e características estéticas</b> .....	42
<b>2.4 - Ciberespaço e Cibercultura: uma definição</b> .....	55
<b>2.5 - O virtual</b> .....	76
<b>3 - Considerações finais</b> .....	80
<b>Parte II – Relatório de estágio à prática docente</b> .....	85
<b>4 - Introdução</b> .....	86
<b>5 - Caraterizações</b> .....	87
<b>5.1 - Caraterização da escola</b> .....	88
<b>5.2 - Caraterizações e importância da disciplina e das artes na educação dos jovens</b> .....	90
<b>5.3 - Caraterizações da turma</b> .....	93
<b>6 - Fundamentação teórico, pedagógica e didática das opções metodológicas e estratégicas no âmbito da Iniciação à prática profissional - Ensino supervisionado</b> .....	97

<b>6.1 - Os projetos: <i>mail art</i> e Arte Pública: fases de desenvolvimento</b> .....	97
<b>6.1.1 - <i>Mail art</i></b> .....	97
<b>6.1.2 - Projeto de Arte Pública</b> .....	103
<b>6.1.2.1 - “Publicando” – Conversas sobre Arte Pública</b> .....	109
<b>6.2 - Fundamentação das opções didático pedagógico</b> .....	115
<b>7 - Outras atividades desenvolvidas na escola</b> .....	129
<b>7.1 - Reuniões de orientação com a docente coordenadora</b> .....	130
<b>7.2 - As aulas do 8º ano: observação e aulas de perspectiva isométrica</b> .....	131
<b>7.3 - Reuniões com o grupo disciplinar e Semana das Artes – Dialogando com as artes</b> .....	135
<b>7.4 - Considerações acerca das atividades desenvolvidas na escola</b> .....	136
<b>8 - Autoavaliação da Iniciação à prática profissional – Ensino supervisionado</b> ...	137
<b>9 - Considerações finais</b> .....	141
<b>Lista de figuras</b> .....	143
<b>Lista dos gráficos</b> .....	147
<b>Bibliografia</b> .....	147
<b>Índice dos Apêndices</b> .....	150

## Introdução

De modo a permitir uma adequação ao currículo, ao projeto educativo de escola, à turma e à faixa etária, pretende-se desenvolver no presente trabalho de investigação uma temática relacionada com as Artes e contextos artísticos sendo as opções pedagógico-didáticas fundamentadas com uma investigação na área das Ciências da Educação cruzando-as com os desenvolvimentos das capacidades ao nível do desenho realizados por autores como Rudolf Arnheim, Georges-Henri Luquet, Viktor Loewnfeld, Lambert Brittain, entre outros.

A primeira parte da investigação relacionada com as artes, debruçou-se na temática da Arte Pública, da cidade e da *Net art* e do ciberespaço, que mais do que sistematizar a compreensão do quadro concetual do ciberespaço e principalmente da cibercultura é estabelecer uma relação entre a cidade e ciberespaço enquanto espaços de partilha, reunião, discussão dos cidadão e utilizadores.

A relação foi estabelecida através da comparação de características estéticas, físicas e de problemáticas que ambos os espaços levantaram ao longo do tempo. Para possibilitar a comparação procurou-se definir as principais quatro palavras-chave deste trabalho: Arte Pública, cidade, *Net art* e ciberespaço permitindo a compreensão dos conceitos e assim compara-los de modo efetivo e pertinente. Por um lado Arte Pública e *Net art* são expressões estético-artísticas que se desenvolveram essencialmente no século XX, por outro, a cidade e o ciberespaço são o suporte onde se desenrolam as expressões estético-artísticas referidas.

O objetivo desta relação é compreender o paralelo entre as características estéticas das formas de expressão artística, das movimentações sociais, das questões que se levantam nestes espaços e que são tratados nos projetos de intervenção estético-artístico.

A intensão da relação das duas áreas surgiu aquando da visualização do *Simple Net Art Diagram* da dupla de artistas MTAA, Mark River e Tim Whidden onde surge a questão da efetiva localização da *Net art*. Devido ao interesse que a Arte Pública tem para o mestrando surgiu a questão: tratando-se a cidade de um espaço público terá a Arte Pública, enquanto expressão artística, alguma relação com a *Net art* que também se desenvolve num espaço que é igualmente público? Outras questões surgiram: o espaço público urbano influencia o ciberespaço, ou vice-versa? As características estéticas das formas de expressão são um reflexo das problemáticas ou das possibilidades técnicas?

De certo modo estas foram as questões que designaram as conclusões ao nível do desenvolvimento da temática proposta que resultou num título que sugere a relação que a investigação sugere: *A Net art* como um dos domínios da Arte Pública.

Na segunda parte do presente trabalho adequou-se do ponto de vista pedagógico-didático dois projetos, *Mail art* e Arte Pública, de modo a estabelecer uma relação com ambas as áreas que a investigação trata. Por razões de carácter excessivamente técnico e de adequação ao currículo de educação visual do 3º ciclo mais concretamente no 9º ano ao qual o mestrando ficou adstrito, o projeto de *Net art* inicialmente previsto foi substituído por um projeto de *Mail art* que de forma mas efetiva foi adequado ao currículo o que aconteceu também com o projeto de Arte Pública.

Ambos os projetos fundamentados com teorias das Ciências da Educação, principalmente com a teoria construtivista do conhecimento que vai ao encontro das teorias subjacentes ao currículo cruzando-as com estudos sobre as capacidades cognitivas ao nível do desenho onde se inserem autores como Georges-Henri Luquet, Viktor Loewnfeld, entre outros. Para a adequada fundamentação dos projetos, estes são também assentes em fundamentos que o currículo de educação visual contém.

É através destas fundamentações pedagógico didáticas que se pretende na iniciação à prática profissional - ensino supervisionado colocar em prática procedimentos como a preparação de planificações, orientação da turma nos projetos de trabalho, preparação de material didático que serão necessários na futura ação docente. Estes documentos que orientaram a ação docente do mestrando estão nos apêndices o que permite um melhor entendimento dos projetos e da forma como foi conduzida a prática profissional.

**Parte I** – A *Net art* como um dos domínios da Arte Pública

## 1 - Arte Pública

A Arte Pública é um conceito que ao longo da história teve diversas aceções e dependem do quadro conceptual onde está presente. Os aspetos sociais, económicos, culturais, estão também contemplados nesta dependência mútua entre a arte e a sociedade que constitui a Arte Pública.

De forma a dar uma definição o mais geral e abrangente possível, pretende-se definir a Arte Pública através dos escritos teórico-científicos de autores, como Rosalind Krauss, Siah Armajani, Javier Maderuelo, Antoni Remesar, José Pedro Regatão e outros, que, em algum momento da sua atividade científica dedicaram-se a sistematizar questões relacionadas com vertentes teóricas e práticas da Arte Pública. Não se pretende dar aqui uma definição inequívoca de Arte Pública, pretende-se sim, com conhecimentos científicos-artísticos, definir tão claro quanto possível, do que se trata quando falamos em Arte Pública relacionado a sua definição com a problemática proposta nesta investigação.

### 1.1 - A origem do termo “Arte Pública”

A Arte Pública surgiu por volta de 1960 como “oposição à mercantilização da arte e à sua pretensão ao universalismo e autonomia.” (Andrade, 2010, p. 52) Também surgiu “para distinguir as novas intervenções artísticas realizada no espaço urbano.” (Regatão, 2007, p. 61) Mas a construção conceptual da Arte Pública que hoje conhecemos foi buscar vários aspetos a acontecimentos anteriores.

Se por um lado Pedro de Andrade considera que a Arte Pública tem por objetivo ser universal, por outro Armajani considera que “a arte pública deve rejeitar a ideia da universalidade e afirmar que a cultura é geograficamente detetável” (Armajani, 1995, p. 120) ou seja, através dela devemos poder identificar características do cidadão assim como da cidade onde estas obras estão instaladas.

Segundo Javier Maderuelo, citando James Wine, a Arte Pública “situa a sua origem no Antigo Egipto” (Silva, 2007, p. 40) que nos remete para uma origem histórica. Rosalind Krauss, defende que a origem do termo situa-se de forma abrangente nas “novas práticas artísticas, em especial depois dos finais da década de 60 do século XX com o desenvolvimento de novas práticas e formas escultóricas iniciadas com o

*Minimalismo* e com a *Land Art*” (Silva, 2007, p. 43). Segundo Maria Manzanares e citada por Regatão<sup>1</sup> este termo surgiu para diferenciar a arte no espaço Público da arte exposta em museus e galerias. Foi também na sequência do “rescaldo da 2ª Guerra Mundial, por causa da necessidade de reconstrução, levando ao desenvolvimento das áreas do urbanismo, da arquitetura e da Arte Pública” (Silva, 2007, p. 40) que o desenvolvimento do termo fez mais sentido.

A segunda guerra mundial fez com que o urbanismo, a relação com a escultura, e sua efetivação enquanto prática, se tivessem alterado. Paralelamente, a Arte Pública alterou o conceito de espaço urbano que tínhamos até então. Tornou-o mais próximo do cidadão e responsabilizou-o por aquele espaço sendo este, necessariamente, mais interventivo contribuindo para o bom funcionamento da cidade. Nasceu o novo cidadão, que deve ser responsável pelo que lhe pertence, alerta para as necessidades do espaço urbano e acima de tudo clarividente em relação a todas as situações que a cidade e a política<sup>2</sup> proporcionam.

Outros autores como Antoni Remesar, Malcolm Miles “colocam, essencialmente, o aparecimento e desenvolvimento do conceito de Arte Pública na esfera do planeamento urbanístico e da regeneração urbana” (Silva, 2007, p. 40) em que Krauss e Maderuelo também partilham dessa ideia.

A regeneração urbana das últimas três décadas do século XX tornou-se um projeto multidisciplinar não só do ponto de vista urbanístico e arquitetónico mas noutros campos de intervenção como a arte e o *design*, o que podemos subentender que a complexidade da Arte Pública extravasa os limites das disciplinas que podem nela coexistir como a “arquitetura e urbanismo e até de direito e de economia.” (Regatão, 2007, p. 7) Neste sentido, afere-se que a arte deixou de ser um mero utilizador do espaço urbano como acontecia com a escultura através da estatuária comemorativa e simbólica passando a ter uma grande intervenção no espaço urbano e conseqüentemente contribuindo para a estética e para a formação dos indivíduos.

Não consideramos completa nenhuma das visões dos estudos acima referidos, pelo que a origem do termo Arte Pública, no entendimento dos vários autores provém de diversas influências e locais. Hoje a definição do termo é uma mescla de estudos e influências que, de certa forma, refletem a globalização.

---

<sup>1</sup> Regatão cita João Fernandes, a *Árvore e o Mar*. In *Arte Urbana/ urban Art*. Lisboa: Parque Expo, 1998. p. 45

<sup>2</sup> Não se entenda política como a profissão exercida por alguém. Entenda-se sim a política como um conjunto de soluções a resolver problemas do espaço público.

O termo Arte Pública, de forma genérica, pretende “distinguir as novas intervenções artísticas realizadas no espaço urbano.” (Regatão, 2007, p. 61)

Ao longo do tempo, diversos autores, como por exemplo, Jochen Gerz & Esther Shalev Gerz, Dani Karavan, Ilya Kabakov, Siah Armajani consideram vários modos de compreender a Arte Pública.

Dani Karavan em 1994 escreveu um texto intitulado “*Reflexiones sobre el arte público*” onde desenvolvia a teoria de que na obra de arte deveriam de estar presentes: “ENCOMENDA + TEMPO + LUGAR + OBJECTIVO + ORÇAMENTO = OBRA DE ARTE (Karavan, 1994)”. A visão de Karavan, ainda que seja uma forma matemática e mecânica de ver a arte e em particular a Arte Pública é pertinente para a compreensão e definição do termo o que não significa que este seja completo, pelo contrário, a ausência de considerações sociais, políticas, económicas ou de outra natureza que esteja diretamente relacionada com o quotidiano e necessidades do cidadão não são por ele consideradas o que no contexto da Arte Pública é importante.



**Imagem 1 - Dani Karavan - *Fronteira de Portbou, Monumento a Memória de Walter Benjamin* — 1990 – 1994**

Siah Armajani, por sua vez, tem uma interessante visão da Arte Pública e demonstrou-o principalmente através do “*Manifiesto. El escultura pública en el contexto de la democracia americana*” que apesar do interesse e importância para a definição do termo Arte Pública mais generalista, é muito específico para o quadro concetual dos Estados Unidos. O autor especificou esse contexto através de frases que

dizem respeito exclusivamente a esse país, mas essas especificidades não significa que não possa, na maioria dos casos, generalizar para outros locais, mesmo com características distintas, mas sempre no sentido da generalização da definição do conceito.

Na definição do termo Arte Pública existem duas visões que são proeminentes. Por um lado Maria Mananzares, Robert Morris e Malcom Miles interpretam a Arte Pública como sendo um termo que serve “para distinguir as novas intervenções artísticas realizadas no espaço urbano.” (Regatão, 2007, p. 61) Por outro lado Patricia Phillips, Lucy Lippard e Robert Atkins compreendem “de uma forma muito geral, que a Arte Pública é simplesmente arte produzida para a comunidade e reconhecida pela comunidade.” (Atkins, 1997, p. 159) citado por (Regatão, 2007, p. 62) A Arte Pública que se desenvolve nos quadros conceituais atuais “não depende da modernidade da linguagem ou da sua instalação no espaço exterior, mas está intimamente ligada a uma nova concepção que envolve o público.” (Regatão, 2007, p. 62)

Mais do que uma definição ou uma forma de expressão, o termo Arte Pública é uma forma de construção de “valores” e “normas” onde o artista desempenha um importante papel de mediador entre a cidade e as problemáticas inerentes, chamando a atenção do cidadão para uma boa atividade de cidadania, que está na base da organização de cidade, e também de educação.

Apesar da abrangência da Arte Pública, nas suas temáticas e problemáticas, consideramos necessário explorar alguns conceitos que são transversais a todas as intervenções de Arte Pública. Assim, exploram-se os seguintes conceitos: público, cidadão, *site-specific*.

## **Público**

“O público da arte é o pior público do mundo. É superiormente instruído, é conservador, perdeu sentido crítico, não entende nada e nunca se diverte. Por que é que haveria de perder o meu tempo atuando para este público? Seria como meter a cabeça na boca do leão. Recuso-me, portanto, a dialogar com tal público e prefiro voltar a cabeça para o público da rua. É um público muito mais humano e as suas opiniões vêm do coração. Não têm nenhuma razão para entrar em jogos, uma vez que não têm nada a ganhar ou a perder.” (Faria, 2002, p. 16) citado por (Sardinha, 2006, p. 162)

Estando a Arte Pública dirigida para um público de vários níveis culturais, distinguem-se três tipos de público da obra de Arte Pública, que são acima de tudo cidadãos: **1 – O Primeiro público**<sup>3</sup> não é o destinatário direto da mensagem, no entanto, devido ao contato que este público tem com o processo de construção, permite que sejam estes os primeiros fruidores da obra de Arte Pública. No entanto, a relação que este estabelece com a obra de arte não lhe permite fruir de forma imparcial, pelo que este tipo de público/fruidor não se insere em nenhum dos outros grupos de destinatários da mensagem, ainda que estes possam sê-lo, embora com algumas especificidades. O fato de referir que o público é um fruidor, não significa que o fato deste estar relacionado com o processo, tem a ver com o fato de que muitos destes colaboradores são simultaneamente técnicos das mais variadas índoles e também fruidores. À semelhança do que acontece com o público indireto, o primeiro público pode ou não conhecer o seu contexto mas no qual não está envolvido. **2 – Público indireto ou fruidor** é aquele para quem a mensagem não é dirigida mas, pela sua formação académica ou pela capacidade intelectual adquirida, consegue fruir a obra de Arte Pública. Vê a obra e pode ou não conhecer o seu contexto no qual não está envolvido. Este é um público que pelas suas características é transitório, passageiro à obra de Arte Pública, por isso, não interfere na obra nem enquanto cidadão, por não pertencer à localidade, nem enquanto fruidor, por interpretar a obra de arte mas não conseguir alterar ou interferir nesta por ser externo ao contexto da obra e do espaço que a envolve. Este público, por conseguir interpretar envolve-se esteticamente com a obra de Arte Pública o que lhe permite interpretar tendo em conta o significado estético permitindo-lhe “estabelecer o seu próprio ponto de vista, focar a atenção e construir a sua própria narrativa, incorporando os diferentes estímulos do contexto envolvente.”<sup>4</sup> **3 – Público direto (cidadão):** De forma pragmática um cidadão é aquele “indivíduo no goza dos direitos civis e políticos de um estado livre”<sup>5</sup>. Ser cidadão significa também ser um “habitante da cidade”<sup>6</sup> que sendo o espaço público propriedade de todos é lá que o cidadão deve exercer a sua atividade de cidadania. É também no espaço público da cidade que deve mostrar o seu poder perante as forças políticas, económicas que possam vir contra os seus princípios. A demonstração desse poder pode ser constatada nas

---

<sup>3</sup> A proposta de primeiro público é feita por Richard Serra numa entrevista a Kalus Ottmann para o *Journal of Contemporary Art* Disponível em <http://www.jca-online.com/serra.html> última consulta a 1 de Abril de 2012

<sup>4</sup> <http://artepublicanaescola.blogspot.com/> consultado a 20 de março de 2012

<sup>5</sup> <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=cidad%C3%A3o> Consultado a 21 de outubro de 2011

<sup>6</sup> *Idibem idem*

greves e contestações como as que ocorrer no ano de 2011 em cidades como Madrid, Atenas, Lisboa, Nova Iorque onde mais fortemente se sentiu a revolta do cidadão contra opções políticas.

É também no espaço da cidade, que é um espaço de relações sociais que o cidadão é responsável pelo zelo e preservação do espaço já que é ele o seu principal utilizador. É também neste espaço que ele deve exigir uma atividade cultural de qualidade e da qual a Arte Pública representa o melhor exemplo.

Ao cidadão é dirigida a mensagem e a obra. Geralmente no contexto da Arte Pública é este tipo de público que diretamente se relaciona com a mensagem e com o conteúdo concetual da obra. Por haver esta afinidade com a obra que o artista produziu o artista terá necessariamente uma relação de modo a entender quais os, seus problemas, dificuldades ou outro aspeto que o artista tenha interesse em considerar, explorar ou denunciar na obra. É deste interesse partilhado que o cidadão e artista reclamam direitos, deveres e interesses quer perante o espaço público, quer perante a obra de arte, mensagem e temáticas abordadas.

Ao cidadão, o artista deve possibilitar uma fruição e um entendimento da mensagem de forma a permitir o diálogo entre cidadãos e a abertura de um espaço à problematização de novas questões.

A relação que deve existir entre o contexto e o cidadão (mas não só) permitiu nos anos sessenta a criação de um novo termo ligado às artes visuais: *Site-specific* ou seja é específico para o lugar. Mais à frente o conceito será desenvolvido e relacionado com todas as componentes que formam o conceito de Arte Pública.

### **Site-specific**

De modo geral, o conceito significa que uma obra ou intervenção artística foi criada para um determinado local e “retirá-lo daquele espaço é destruí-lo”<sup>7</sup>

O termo foi criado nos anos 70 por artistas como Donald Judd, Sol Le Witt, Richard Serra, “Robert Smithson, Christo, Dan Flavin, Mary Miss, Jackie Ferrara”<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> As palavras foram proferidas por Richard Serra aquando da defesa da permanência da obra *Tilted Arc* em tribunal após uma ação popular contra a obra. <http://www.sfmoma.org/explore/multimedia/videos/90> consultado a 1 de Abril de 2012

<sup>8</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Site-specific\\_art](http://en.wikipedia.org/wiki/Site-specific_art) consultado a 10 de fevereiro de 2012

“Ao longo dos anos, o conceito de *site-specific* vai sofrendo diversas transformações que conduzirão à sua fragilidade e banalização.” (Regatão, 2007, p. 72) em parte, por se ter tornado uma moda, as instituições e o mercado colocavam uma “etiqueta” nas obras de arte mesmo que as mesmas não tivessem sido criadas dentro dos princípios básicos do conceito.

O artista que mais contribuiu para a consolidação do conceito de *site specific* foi o escultor Richard Serra, através da criação da obra *Gutter Corner Splash: Night Shift* que se modelava às paredes da galeria onde chumbo líquido foi atirado para a parede, como mostra a imagem 2, adquirindo a forma das paredes.



**Imagem 2 - Richard Serra - Gutter Corner Splash: Night Shift - 1969 -1995**

O ato de atirar o chumbo líquido para as paredes provém de Harold Rosenberg um crítico de arte que se referia às pinturas de Pollock da década de 1950 e onde este desenvolvia a técnica do *dripping*. Para Richard Serra isto é um problema porque surge a questão: Como utilizar a técnica do *dripping* numa escultura? Serra responde com a obra *Gutter Corner Splash: Night Shift*.<sup>9</sup>

Ao longo dos anos várias foram as obras produzidas que se incluem no conceito. Mas no contexto da Arte Pública aquela que mais se adequa é o *Tilted Arc* (imagem 3) de Richard Serra.

A obra *Tilted Arc* foi minuciosamente estudada por Serra de modo a integrar o espaço onde foi instalada. Interferir com a circulação do cidadão naquele espaço foi o seu objetivo principal e que mais tarde foi o argumento da GSA (*US General Services*

---

<sup>9</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=S87QJfuLadY> consultado no dia 15 de Abril de 2012

*Administration*) entidade promotora do projeto, para o desmantelamento que mais do que físico, é também concetual por se tratar de uma obra *site-specific*.



**Imagem 3 - Richard Serra - *Tilted Arc* - 1981 a 1989**

A relação que as obras estabelecem com o cidadão que está envolvido com espaço e com o contexto desse espaço e que conseqüentemente são de carácter público e interventiva socialmente, distingue das que são criadas sem a consideração dos contextos desses espaços e que podem ser colocadas em qualquer espaço. Nesta ideia de relação do contexto com o público, está implícita a ideia de Siah Armajani quando no texto “*Manifesto. El escultura pública en el contexto de la democracia americana*” ele distingue Arte Pública de arte em espaços públicos (1995, p. 119).

Definir Arte Pública coloca-nos dificuldades, pois esta forma de intervenção assume uma polissemia de significados que dependem do local e das características locais. Pode ter formas bi ou tridimensionais, podem ser representadas em murais, pinturas, esculturas, fontes e podem ser colocados em locais como, “ruas, parques e jardins.” (Maderuelo, 1990, p. 155) A localização da Arte Pública permitirá uma maior aproximação do espectador o que geralmente acontece em espaço urbanos o que não invalida que não possam ser colocados em áreas mais periféricas à cidade, criando assim locais de descontração e de fuga e para o cidadão, alguns ideais para a reflexão que a obra pode iniciar no fruidor.

No entendimento de muitos dos autores, a alteração do discurso estético deu-se quando Rodin abriu um novo caminho na intervenção e que Rodin com a ampliação<sup>10</sup> da escultura “*O Pensador* (imagem 4) que personificava o esforço criativo os poetas e artistas, enquanto para outros exprimia uma reflexão sobre a existência humana.” (Regatão, 2007, p. 56) Era novidade à época visto que as esculturas urbanas e públicas eram, até então de caráter comemorativo, histórico e não faziam mais do que conservar a memória.

A obra *O Pensador* contempla três aspectos importantes referidos por Regatão e que são de certo modo os grandes chavões que deram a importância que esta obra tem.

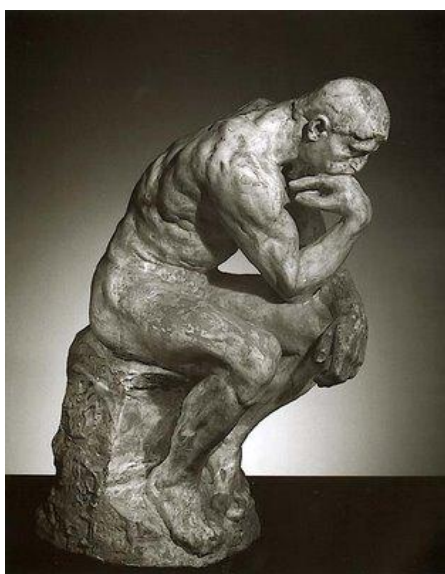


Imagem 4 – Auguste Rodin - *O Pensador* – 1904

A escultura de vulto redondo permite ao observador/fruidor uma leitura em todos os pontos de vista, em todo o seu redor que se tornou possível quando pela primeira vez a escultura foi dotada de um pedestal mais baixo que o comum e com “ausência de qualquer tipo de “ornamento.” (Regatão, 2007, p. 57) Apesar da obra *O Pensador* ter um pedestal mais baixo, anteriormente Rodin já tinha quebrado esta tradição com a obra *Os burgueses de Calais* em 1886, portanto sensivelmente seis anos antes d’*O Pensador*. A redução ou ausência do pedestal, permite que o cidadão esteja ao mesmo nível da escultura.

---

<sup>10</sup> O Projeto de August Rodin foi pensado inicialmente para *As Portas do inferno* mas mais tarde veio a decidir que ampliaria a sua obra para uma escultura de tamanho natural.

Estes novos pressupostos introduzidos na escultura moderna vieram proporcionar uma rutura radical e que à época era pouco compreendida mas permitia estabelecer “uma nova relação com o espaço envolvente e o espetador.” (Young, 1992) citado por (Regatão, 2007, p. 59)

Com o tempo, vários autores, alguns deles já mencionados, estudaram e aprofundaram questões da Arte Pública. Siah Armajani é um desses autores. Siah é o autor do “*Manifiesto. El escultura pública en el contexto de la democracia americana*” e como já referido é um texto fundamental ao entendimento do conceito de Arte Pública e que entre outros aspetos, define a Arte Pública como sendo uma arte que:

“(…) não é arte em espaços públicos. Há quem deseje colocar arte “ali” e “aqui” outros pretendem construir, fazer o “aqui” e o “ali”. O primeiro chama-se “arte em espaço público” o segundo chama-se “Arte Pública” (Armajani, 1995, p. 119)

No sentido de separar os dois tipos de Arte Pública, autores como Patrícia Philips, Lucy Lipard, Richard Atkins defendem que a Arte Pública mais do que permitir um livre acesso por ser colocada em espaços públicos, “é produzida para a comunidade” (Regatão, 2007, p. 61 e 62) o que “pressupõe uma participação pública, uma ação interventora que muitas vezes não se distingue da ação política.” A hipótese de se considerar que a ação política está fora do alcance do cidadão é porque “o termo polis, encontra-se na raiz tanto da ideia de cidade quanto dos vocábulos “política” ou mesmo “polícia”. (Andrade, 2010, p. 46)

Se a arte é concretizada para a sociedade e encontra ligação com uma ação política, esta nunca deve estar distanciada da verdadeira função da arte que antes da ação deve ter uma forte componente de reflexão. Neste contexto Sardinha considera que

(...) a arte era, foi e será sempre, um lugar para expor, dar a refletir e reequacionar a própria reflexão, presente que está nas formas de expressão humanas, materializadas, ou, muito simplesmente, enquanto objeto de uma fugaz alusão, através de elementos plásticos/estéticos.” (2006, p. 145)

À semelhança do que acontece com outros autores, Armajani fala em “arte no espaço público” considerado que é uma arte que apenas é exposta no espaço público sem considerar pressupostos que envolvam o cidadão e logo deixando para trás questões com funções sociais e interventivas que a Arte Pública deve considerar.

Se por um lado definimos a arte no espaço público com a ausência da unidade estrutural entre o objeto artístico e o quadro social, pelo contrário, a Arte Pública pode ser definida através de uma unidade entre objeto artístico e o cenário social o que segundo Pedro Andrade designa é uma “arte relacional” que é aquela que “articula as pessoas, as pessoas e as obras, as obras e o seu espaço ambiental.” (Andrade, 2010, p. 52)

“Poderíamos começar a investigação (...) procurando uma unidade estrutural entre o objeto artístico e o cenário social” (Armajani, 1995, p. 120), no entanto a consideração do cenário social ou mesmo imobiliário, como “uma praça, um monumento, e um edifício público, não são vocabulário estético e arquitetónico da cidade, se não também os signos da ideologia dominante carregados de conotações e valores.” (Maderuelo, 1990, p. 156) Assim, torna-se necessário relacionar os signos estéticos com toda a cultura que os envolvem de modo a que o cidadão encontre na obra uma relação com ele, com o espaço e conseqüentemente encontre também um espaço de reflexão.

A definição de arte Pública não se reveste apenas de questões sociais relacionadas com signos estéticos. A colocação no espaço público é uma questão pertinente e complexa na medida em que esta não está sozinha no espaço público e concorre com outras atrações visuais como a publicidade, que também atrai muito a atenção do espetador. O convívio da Arte Pública e da publicidade na esfera pública “questiona a influência das condições mutantes do espaço público e das comunidades de massa na relação entre a arte e as suas audiências” (Andrade, 2010, p. 51) pondo em causa a adesão do espetador à arte em detrimento de uma publicidade mais apelativa e sugestiva.

Aquando o desenvolvimento da relação do conceito de Arte Pública com a publicidade e a sua presença no espaço público lembramo-nos de que, hoje, a Arte Pública mais do que ser uma obra de grandes dimensões, pretende ser o ponto de partida para a reflexão de questões relacionadas com cidadania ou política.

Sobre a centralidade da obra mas especificamente da Arte Pública, Javier Maderuelo considera que a obra deve conter um “caráter centralizador, de um potente centro que como um íman, seja capaz de atrair as atenções do espetador.” (Maderuelo, 1990, p. 58)

Vários foram os autores que têm dado contributos para uma definição de Arte Pública. Um desses autores é Patricia Philips que diz que a:

“Arte Pública não é pública só porque está ao ar livre (...) é pública porque é uma manifestação de atividades artísticas estratégicas que utilizam o público como a génese e o tema para analisar. É pública por causa do género de questões levantadas ou postas, e não pela sua acessibilidade ou número de espetadores.” (Miles, 1997, p. 5) citado por (Regatão, 2007, p. 62)

No mesmo sentido que Patricia Philips, a autora Lucy Lippard “defende que só existe Arte Pública quando os artistas concebem obras que estabelecem uma relação com as comunidades, isto é, refletem de alguma forma um interesse ou preocupação pelo público (...)” (Regatão, 2007, p. 62).

Mas se a Arte Pública é uma rutura do paradigma estético e escultórico, “tanto Rosalind Krauss como Antoni Remesar defendem que a arte Pública está estritamente ligada ao fim das conceções da escultura monumental.” (Regatão, 2007, p. 63)

Inserido na definição proposta por vários autores, a obra *Crown Fountain* de Jaume Plensa (imagens 5 e 6) adequa-se àquilo a estas definições de Arte Pública. A obra é um tributo aos cidadãos da cidade de Chicago e é inspirada nas antigas gárgulas colocadas nos edifícios para escoamento de água que se perderam com o tempo. É, segundo o artista um espaço aberto segundo a tradição mediterrânica com o qual o público pode interagir e sobre tudo sentir a água. Plensa também refere que a “ideia de dar vida através da boca, que é uma ideia que está muito vinculada na palavra, a ideia que através da tua boca dás vida aos outros... com a água.” Outro aspeto que o artista refere é o sonho que tem desde pequeno de andar sobre a água. A ideia de dualidade que ambas as torres constituem são também vistas em grande parte das suas obras.<sup>11</sup> Ambas as torres projetam vídeos de cidadãos que expõem água pela boca, água que é real e não imagem vídeo.

O artista tem várias obras de Arte Pública e expõe também em galerias como a de Lelong New York. Num documentário em vídeo, Mary Sabbatino, vice presidenta da Galeria Lelong New York, refere que “Jaume é um dos poucos artistas capazes de fazer Arte Pública que é ARTE porque ele encontrou a maneira de fazer uma obra que conecta ao mesmo tempo, as pessoas e o meio ambiente.”<sup>12</sup> Esta perspetiva de concretizar de certo modo a definição de Patricia Philips e de outros autores quando

---

<sup>11</sup> <http://www.rtve.es/television/20101110/escultura-arte-jaume-plensa/369598.shtml> última consulta a 1 de Abril de 2012

<sup>12</sup> *Ibidem idem*

estes referem que a Arte Pública deve ser criada tendo em conta o cidadão e o contexto onde a obra estará inserida permitindo uma relação próxima entre o cidadão e a obra de arte, deixando esta de pertencer ao que Armajani refere ser “arte no espaço público”, ou seja, uma forma de expressão artística que não se relaciona com o meio envolvente.



**Imagem 5 - Jaume Plensa - Crown Fountain – 2004 - Fotografia de Wayne Lorentz**



**Imagem 6 - Jaume Plensa - Crown Fountain – 2004**

A distinção entre “Arte Pública” e “arte no espaço público” permite entender que não é suficiente que existam obras de arte no espaço público, mas sim, que estas estabeleçam uma relação com o meio envolvente e o cidadão.

Como vimos, a definição de Arte Pública não é consensual para os vários autores que a ela dedicaram o seu desenvolvimento. Por outro lado as várias áreas em que a Arte Pública pode intervir são também propícias a que haja um grau de dificuldade na categorização e definição desta expressão artística. Na nossa perspetiva a definição que nos parece adequada, é aquela que Patricia Philips e por outros autores como Lucy Lippard, fazem referência à integração do público na génese do trabalho e pelas questões que a obra levanta.

Um dos exemplos onde a obra se relaciona com o público e com o cidadão é a obra de Plensa intitulada Crown Fountain (imagens 5 e 6).

## 1.2 - A crise do monumento

“Se é um monumento, então não é moderno, e se é moderno não pode ser um monumento.” Mumford, L. (1938). *The culture of cities*. New York: Harcourt Brace & Co. Inc. (p. 438)

As primeiras décadas do século XX correspondem ao início do desenvolvimento da Arte Pública<sup>13</sup> enquanto forma de expressão no espaço público. Ainda que neste período não estivesse sistematizada na forma como hoje a conhecemos, pois significa que esta tem vindo a ser alvo de um processo de desenvolvimento e que segundo Regatão “tem vindo a ser construída a partir de uma série progressiva de ruturas”, que tem vindo a “ desencadear uma transformação profunda no modo como encaramos a arte” (Regatão, 2007, p. 82) e mesmo a cidade enquanto espaço público, pelas alterações que a Arte Pública tem vindo a possibilitar dentro deste, nomeadamente a regeneração urbana, produção de cultura, aproximação da cultura ao cidadão, entre outras.

Uma das ruturas que marcou determinadamente o modo como a Arte Pública veio a constituir-se enquanto forma de expressão artística para o espaço público e que subverte as tradicionais regras do monumento permitindo “intervir criticamente no espaço público, sem se submeterem às regras gerais de preservação da memória.” (Regatão, 2007, p. 84) O antimonumento: uma rutura com a tradição do monumento comemorativo, histórico, vertical, com pedestal, distante do cidadão, o novo “monumento” pretende abrir um novo caminho à discussão em prol do cidadão.

“Segundo James E. Young, um antimonumento define um género de Arte Pública que crítica “a função tradicional do monumento” (Young, 1992, p. 54) citado por (Regatão, 2007, p. 82), contrariando as suas principais características e baseando-se num princípio de negação que rejeita – ou destrói – todos os princípios convencionais.” (Regatão, 2007, p. 82) Mas a negação com a tradição provoca uma rutura demasiado grande, o que possibilitou “uma forte incompreensão por parte do público, sobretudo daqueles que não frequentam museus e galerias, originando um clima de oposição à arte moderna” (Regatão, 2007, p. 61) e que “em alguns casos,

---

<sup>13</sup> É com a obra a ampliação d’O Pensador de Rodin que a Arte Pública moderna enceta o processo de construção para aquilo que conhecemos atualmente e continua a construir-se baseada em novos aspetos e desenvolvimento propostos pelos artistas como Richard Serra, Ai Wei Wei, Rui Chafes, José de Guimarães entre outros.

sobretudo quando existem fortes tensões político-sociais, o antimonumento fica automaticamente condenado à destruição.” (Regatão, 2007, p. 87) No entanto, estas tensões político-sociais poderiam ser apaziguadas caso o cidadão tivesse um pouco mais de sensibilidade artísticas que por vezes falha não só nas escolas, mas também na contínua formação e interesse dos cidadãos pela Arte e pela cultura. Por outro lado, a atitude do artista, em casos de desmantelamento das obras, é a demonstração do valor e dos pressupostos da sua obra têm, quer para o cidadão, quer os efeitos positivos que poderá ter para a região onde estiver instalada.

Um dos exemplos que marca determinadamente o conceito de antimonumento é a obra *Monumento contra o Fascismo* (imagem 7) do casal Jochen e Esther Shalev-Gerz



**Imagem 7 - Jochen and Esther Shalev-Gerz - *Monument Against Fascism* – 1986**

Na escultura de aço coberta com chumbo o casal de artistas pretendia sobretudo “fugir ao tipo de linguagem – autoritária – apresentada normalmente pelos monumentos tradicionais.” (Regatão, 2007, p. 83) O monólito de aço tem sob o solo um mecanismo que num período de seis anos (de 1986 até 1992) este foi ficando debaixo do solo o que faz com que a obra se “consume a ela própria” se “auto destrua” e “que deixe para trás unicamente a recordação e memória do monumento” (Young, 1992, p. 60) citado por (Regatão, 2007, p. 83) ao invés de focar a memória coletiva. Por outras palavras, a obra vem “demonstrar que o mais importante permanece na memória de quem visitou a escultura.” (Regatão, 2007, p. 84) Durante a presença do monólito e mesmo após o seu

desaparecimento o seu objetivo é “lançar desafios e provocar o debate de ideias, criando assim um território de constante inquietação” (Regatão, 2007, p. 85) na superfície de chumbo da obra.

A Arte Pública sendo uma forma de expressão, tem por excelência o espaço público, nomeadamente a cidade que desempenha várias funções em prol do cidadão quer para os adultos, quer para as crianças e que se prendem com a regeneração do espaço público, funções de carácter educativo, entre outras, que podem ser melhor adequadas, dependendo do tipo e das temáticas abordadas pela intervenção e pelo contexto socio cultural da região onde estiver integrada.

Não desconsiderando a diversidade de funções que a Arte Pública abrange, vamos nos focar em algumas funções que pelo conteúdo do nosso trabalho de investigação são mais pertinentes.

A Arte Pública, mais do que “comemorar, melhorar a paisagem visual, ajuda à regeneração económica através do turismo e investimento, à regeneração artística e cultural, identificar uma comunidade, ou ajudar no melhoramento da qualidade de vida dos cidadãos,”<sup>14</sup> o que em suma é dizer que a a Arte Pública nos permite é uma função social a todos os níveis. Como toda a arte, mas a Arte Pública em particular é uma intervenção que age em prol do cidadão e que, mais do que ir ao encontro do “direito à liberdade de expressão e os direitos morais do autor, decretados pela Convenção de Berna” (Regatão, 2007, p. 76) como evocou Richard Serra na defesa do *Tilted Arc* em tribunal antes da obra ser desmantelada, defende os direitos e interesses do cidadão considerando sempre as boas práticas de cidadania que este deve exercer neste espaço onde pode também demonstrar o seu poder interventivo. Incentivar o dialogo, permitir a educação, são também outros aspetos que a Arte Pública na abrangência das suas possibilidades, pode intervir e agir positivamente.

A função social a obra de Arte Pública “permite ao observador estabelecer o seu próprio ponto de vista, focar a atenção e construir a sua própria narrativa, incorporando os diferentes estímulos do contexto envolvente” (Silva, 2007, p. 58) relacionado com o cidadão (ou outro público que não esteja envolvido no contexto) e com a obra em si. Esta relação é fundamental para que a Arte Pública não seja um objeto decorativo em

---

<sup>14</sup> [http://ciid.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2009/07/comunicacao\\_criatividade\\_loule.pdf](http://ciid.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2009/07/comunicacao_criatividade_loule.pdf) consultado a 1 de Abril de 2012.

vez de uma obra de arte que coloque questões e/ou que “encoraje o diálogo entre os cidadãos.” (Silva, 2007, p. 50) A Arte Pública auxiliou o desencadeamento desse diálogo, abrindo o caminho iniciado pelo artista, de ser interventivo e atuante em relação a situações de denúncia social. O facto do cidadão se sentir encorajado para o diálogo entre os cidadãos é porque a Arte Pública “facilita o acesso das pessoas à arte.” (Armajani, 1995, p. 119) Não necessariamente de forma erudita como acontece com algumas das exposições dos museus e galerias. Ainda assim estes espaços são por vezes são considerados como espaços de lazer, à semelhança dos jardins públicos tornando-o um espaço, adequado ao diálogo e à discussão.

Se a Arte Pública nos leva ao diálogo, conseqüentemente a relação entre pessoas que participam nesse diálogo de partilha de experiências, discussão de ideias e que nos leva a novas ideias e a aprendizagens úteis no futuro do cidadão, possibilita também uma educação informal a vários níveis: cultural, moral entre outros. Greene faz uma analogia entre os espaços públicos e a escola que permite compreender a relação do diálogo entre os cidadão e a obra de Arte Pública e de que forma a obra nos pode levar à educação:

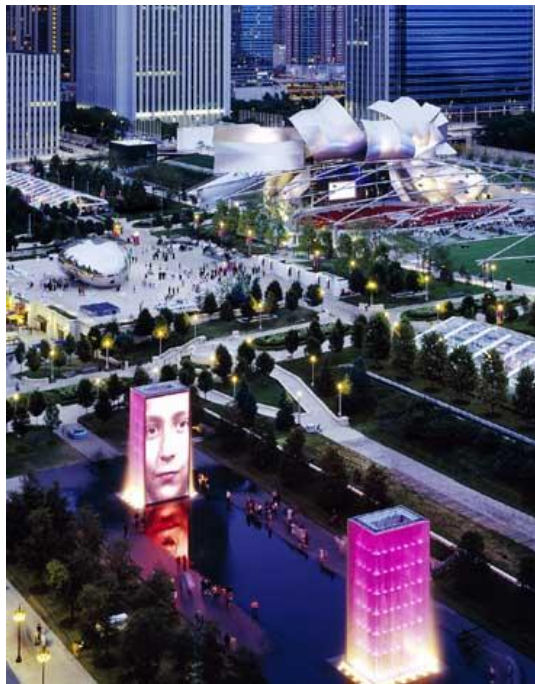
*“Deberíamos concebir la educación como una apertura de espacios públicos en los que los estudiantes, hablando con sus propias voces y actuando según sus propias iniciativas, pueden identificarse y elegirse a sí mismos con respeto a principio tales como la libertad, la igualdad, la justicia y la preocupación por los demás.” (Greene M. , 2005, p. 110)*

Outra das funções da arte Pública é a regeneração urbana que para além de dar melhor qualidade de vida aos cidadãos, e aqui inclua-se a educação e cultura, também procura dar condições de “habitabilidade do ambiente.” (Silva, 2007, p. 47) Essas condições podem ser encontradas através de jardins, praças, parques que necessitam de uma intervenção de diversas áreas de estudo e de profissionais para a sua concretização, mas é através da:

*“Arte Pública como fator de regeneração urbana é iniciada com os diversos programas que visavam a colocação de obras de arte nas cidades como agentes capazes de regenerar e construir um lugar, contribuindo assim para melhorar a convivência e a habitabilidade do ambiente.” (Silva, 2007, p. 47)*

A questão da regeneração urbana através da Arte Pública com todos os seus benefícios tem também aspetos negativos, nomeadamente a banalização da instalação de obras de Arte Pública. Este fenómeno, contribuiu para que em algumas obras, houvesse um ignorar de aspetos importantes, como por exemplo o contexto onde estas estavam inseridas.

A regeneração urbana apesar de trazer novas obras para o espaço público faz também com que a cidade aumente as suas receitas económicas através da promoção turística que a instalação de obras de Arte Pública e a regeneração urbana promovem. Este investimento é também uma forma de competir entre cidades. Chicago<sup>15</sup>, Nova Iorque, Barcelona são exemplo disso e pode por um lado representar a perda do contexto e por outro a perda da qualidade. Mas, “dado que os recursos para investimento são limitados, as cidades devem competir entre elas para atrair estes recursos financeiros” (Remesar & Silva, 2010, p. 87), o que leva a uma competição também noutras áreas onde o investimento pode contribuir para a regeneração urbana.



**Imagem 8 - Millennium Park – Chicago – Na imagem observam-se as obras de Jaume Plensa, *Crown Fountain* (2004), de Anish Kapoor, *The Bean* (2006) e ao fundo o edifício Jay Pritzker Pavilion (2004) de Frank Gehry**

---

<sup>15</sup> Lembremo-nos que foi na cidade de Chicado, na *Federal Plaza* que em 1981 Richard Serra instalou a obra intitulada *Tilted Arc* e que em 1989 foi removida por uma ação em tribunal.

As políticas de regeneração podem passar por várias estratégias sempre de um ponto de vista multidisciplinar, de modo a que a cidade tenha ao seu dispor serviços e possibilidades para oferecer e deste modo conseguir competir a uma escala um pouco mais alargada. Podemos pensar no programa implementado nos Estados Unidos na cidade de Nova Iorque, *Art-in-Architecture* e mais tarde *Public Art Found* que passou a possibilitar a contribuição com uma percentagem do custo de construção do edifício para a arte” (Remesar & Silva, 2010, p. 91) que, no caso específico de Portugal, são poucos os edifícios que cumprem com o decreto de lei, prejudicando a criação artística.

Outro dos exemplos que Remesar e Nunes da Silva referem é o caso de Barcelona e Lisboa que “como muitas outras cidades, apostam numa política de captação de artistas de renome, seja de forma direta com os galeristas, ou através de operações de “curadoria” como “configurações urbanas”, comissariada por Glória Moure (1992) ou o programa de Arte Pública da Expo de Lisboa, em 1998, comissariada por A. M Pinto e António Mega Ferreira.” (Remesar & Silva, 2010, p. 96)

Programas como o de Barcelona que tentam captar artistas de renome deixa-nos um pouco estranhos na sua adequação aos pressupostos da Arte Pública, para serem obras adequadas, os artistas devem de ter bem presentes o contexto da cidade, arriscando-se que sejam apenas meras contribuições autorais, sendo apenas uma “lógica do “marketing de cidade” e não, necessariamente, às da regeneração urbana” (Remesar & Silva, 2010, p. 102) de forma consciente e responsável.

Compreender a Arte Pública permitiu-nos assentar algumas ideias ao respeito da mesma e que ser-nos-á útil aquando a compreensão de outros aspetos desenvolvidos neste trabalho.

Da Arte Pública consideramos pertinente alguns aspetos, nomeadamente, a consideração que as obras de intervenção artística têm para com o contexto socioeconómico da região onde será instalada a obra assim como, a relação que os cidadãos estabelecem com a obra permitindo uma aceitação da intervenção e abrindo caminho ao diálogo sobre as questões que a intervenção levanta. Para além das questões que as obras de Arte Pública levantam, o cidadão no pleno ato de cidadania pode levantar outras que sejam premente no contexto da sua cidade.

Para a compreensão da temática proposta, torna-se evidentemente importante para a compreensão da relação estabelecida entre a cidade e a Arte Pública, à semelhança do que acontece com a relação entre ciberespaço e *Net art*.

“A Arte Pública pertence às cidades. É para as cidades. É das cidades”

**Armajani, S. (1995). Espacios de lectura: Manifiesto à arte publica no contexto da democracia americana. In S. Armajani, *Manifiesto. El escultura pública en el contexto de la democracia americana*. Barcelona: MACBA.**

### 1.3 - A cidade enquanto espaço social

A pertinência da pesquisa e entendimento do conceito de cidade numa investigação sobre Arte Pública está relacionada com o fato da Arte Pública ser uma forma de expressão que chega ao seu principal público – o cidadão - pela divulgação e exposição da obra no espaço da cidade. Contrariando a tendência do público que tende a procurar a arte nas galerias, a Arte Pública vai à procura do cidadão também como forma de querer chegar a um maior número de fruidores.

Pragmaticamente falando a cidade e segundo o dicionário *on-line* Priberam, é uma “povoação que corresponde a uma categoria administrativa, geralmente caracterizada por um número elevado de habitantes, por elevada densidade populacional e por determinadas infraestruturas, cuja maioria da população trabalha na indústria ou nos serviços.” Ainda segundo o referido dicionário, a cidade pode ser a “oposição à vida no campo”<sup>16</sup>

A definição evoca três aspetos fundamentais que definem as funções da cidade como espaço da vida em sociedade: a “elevada densidade populacional”, as “infraestruturas” e a “oposição à vida no campo.” Mas tratando-se de uma definição proveniente de um dicionário, esta não contempla outros aspetos que são igualmente importantes para a compreensão do termo e do espaço da cidade.

O teórico e urbanista Paulo Virilio define a cidade como sendo “um lugar de proximidade entre os homens, da organização e do contato” (**Virilio, 1999, p. 42**), Carlos Lopes vai ainda mais longe com essa ideia, quando refere que “a cidade está indissociavelmente ligada à fundação da própria sociedade humana.” (**Marques C. A.,**

---

<sup>16</sup> <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=cidade> consultado a 10 de abril de 2012

**2010, p. 122)** É essa “proximidade entre os homens” que Platão em diálogo com Adimanto refere que está na origem da cidade:

“(…) uma cidade tem a sua origem, ...no fato de cada um de nos não ser autossuficiente, mas sim necessitado de muita coisa. Ou pensas que uma cidade se funda por qualquer razão? (...) – Mas... fundar esta mesma cidade num lugar tal que não precisasse de importar nada, é quase impossível. (...) – Precisarás, pois,...que lhe tragam de outra cidade aquilo que carece” **(Platão, 1999, p. 72 e 76) citado por (Marques C. A., 2010, p. 123)**

A concentração da população numa dada área deve-se ao fato de que é nessa área que estão mais concentrados os bens e serviços de que o humano atual necessita e procura para viver. É nestes espaços densamente habitados que o homem também procura a vida social e a relação social com outros indivíduos.

Com o aumento populacional e com a procura de conforto e boas condições de vida, o êxodo rural fez crescer as cidades, tornando-as, segundo Virilio, em “megacidades”: “o centro já não é o centro da cidade, algumas cidades converteram-se em centros do mundo; Singapura responde a essa imagem” **(1999, p. 73)** o que é um reflexo da globalização ou por outras palavras da “aldeia global” segundo Marshall McLuhan. Ao lado destas megacidades, desapareceram de modo metafórico, cidades mais pequenas que devido à dificuldade, em expandir-se geograficamente, entre outras razões, tornar-se-ão pequenos locais de rara visita.

Mas muito mais do que ser uma megacidade, há uma urgência na adequação às novas realidades e necessidades do indivíduo que vão surgindo ao longo do tempo. Por essa razão, a cidade, é um elemento vivo que evolui, transforma e que se adapta ao conjunto de indivíduos que nela habitam – o cidadão.

Na perspetiva de Remesar & Silva:

“a cidade não deve ser pensada para como uma unidade territorial fechada sobre si mesma, mas como uma parte e um sistema complexo de relações numa rede territorial de pontos (grandes cidades, cidades médias, etc) que garantirão o desenvolvimento de um determinada região e que além disso deve estar conectada com outras regiões.” **(2010, p. 90)**

A necessidade de conexão com outras regiões, não é em si mesma uma solução, a forma como o farão é que determinará ou não o sucesso dessas ligações, pois o desenvolvimento tecnológico é uma mais-valia e que desde o seu aparecimento contribuiu para que, hoje as cidades sejam locais partilhados entre o espaço real e o

ciberespaço. Esta dupla presença, segundo Virilio, considera que “*paralelamente a esta metropolización, aparece un hipercentro, una metaciudad, una ciudad virtual que existe gracias a la urbanización de las telecomunicaciones y que se está gestando en las autopistas electrónicas.*” (1999, p. 73)

A introdução das tecnologias de comunicação nas cidades alterou a forma como os cidadãos estabelecem as relações sociais e têm criado novas formas de perceber o espaço da cidade como um espaço de partilha e discussão para o cidadão. Neste sentido Steven Johnson autor do livro *Todo o mal é bom para ti*, refere que na cidade vemos uma saudável relação de partilha entre cidadãos:

“Uma das coisas boas que as cidades têm, é que estão repletas de espaço públicos como os cafés, onde as pessoas que partilham de interesse comuns, mas que provém de ambientes diferentes, trabalham para empresas diferentes se podem reunir, são artistas que se encontram com escritores ou com realizadores de cinema e nesses pontos de convergência eles sentam-se, conversam, partilham ideias e o local torna-se numa espécie de espaço conectado.”<sup>17</sup>

As premissas como “recuperar a dimensão social e o sentido de lugar” (Marques C. A., 2010, p. 124) do IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna em 1941 que avançava com propostas urbanísticas do modelo funcionalista, publicadas por Le Courbusier, hoje já não tem tanta pertinência nem sentido e mesmo o desafio é outro e a outro nível: a virtualização da cidade, sem nunca esquecer, ou deixar de lado a sua existência fatural. A cidade, assim como o cidadão, deverá reaprender a viver e a conviver com estas e outras novas realidades abrindo novas possibilidades.

Do ponto de vista cultural a cidade é um reflexo da identidade cultural dos cidadãos, mas como “*estamos assistindo a um fenómeno de migração de las ciudades medianas a ciudades globais, as megapolis*” (Virilio, 1999, p. 71 e 72) esta, passou a ter uma diversidade de culturas. As megacidades, ao longo do tempo, adquirem uma cultura que é uma pluralidade de culturas que convivem no mesmo espaço, logo é um espaço multicultural e não apenas uma cultura única que vai ganhando espaço pela partilha e relações únicas entre cidadãos de diferentes proveniências. Assim este espaço social é uma rede de interações, de partilhas, de comunicação, de lazer, entre outras.

---

<sup>17</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=j\\_r1YKELK9s&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=j_r1YKELK9s&feature=related) Consultado a 1 de Abril de 2012

A cidade pela diversidade cultural trazida pela imigração é o local onde se fundem dando origem a novas culturas, a uma multiplicidade de culturas ou a uma “monocultura”<sup>18</sup> fazendo desaparecer as culturas menos resistentes e influenciando outras culturas.

Dois dos exemplos culturais que se desenvolvem sobretudo nas cidades, ligado às expressões estético-artísticas são os grafitis, a dança, a música e o *hip-hop*. Nas duas formas de expressão o sentido de comunidade é muito forte e estas desenvolvem-se no interior destas comunidades por vezes muito restritas.

O *graffiti* apesar de ter atingido o seu auge entre 1960 e 70 nos Estados Unidos, desde os romanos que a expressão através de pinturas em murais urbanos é recorrente. Com temáticas diversas, os grafites, na maior parte das vezes evocam temas ligados a problemáticas sociais, denunciando-as e alertando o cidadão, o que nos permite estabelecer um paralelo com os pressupostos teóricos da Arte Pública.



Imagem 9 - Keith Haring - *Ignorance = Fear* – 1989

<sup>18</sup> No site

<http://www.arquipelagos.pt/arquipelagos/newlayout.php?itemmenu=12&mode=aulas&cur=10&disc=11> consultado a 15 de janeiro de 2012, o Professor Catedrático na Universidade da Madeira, Rui Carita refere nas suas aulas *on-line* o seguinte: “Uma provável tendência que a **rede mundial** poderá ter, e que talvez deva ser encarada mais como um **perigo**, é a tendência para a **monocultura**. Em termos da influência cultural das redes, tudo aponta muito definitivamente para a influência determinante dos países do primeiro mundo, em particular, dos EUA. Poderá assim acontecer uma **excessiva homogeneização das culturas** dos muitos povos diferentes que participam do que costumamos chamar de civilização ocidental, podendo mesmo alargar-se em termos de cultura para todos os povos que tiverem acesso amplo a este novo aspeto do ambiente do planeta. Este **nivelamento**, se assim se pode escrever, pode vir a ter consequências muito sérias. À partida, porque pode dar origem a **reações violentas**, face à perda de capacidade de algumas culturas mais diferenciadas de manter a sua diversidade, tal como, de forma mais global, a perda de **diversidade biológica em ecossistemas**, pode levar a **processos degenerativos** e eventualmente à extinção, mas antes passando por processos violentos.”

Na década de 80 muito influenciado pela linguagem grafite, das décadas anteriores, e principalmente depois da sua chegada a Nova Iorque, Keith Haring (1958 – 1990) (imagem 9) marcou a linguagem do *graffiti* pelos seus trabalhos onde retratava os seus pontos de vista sobre temáticas como a homossexualidade, prostituição, discriminação, entre outras muito ligadas aos ambientes e espaços urbanos.

O interesse de Haring na arte no espaço urbano provém do seu interesse em levar a arte aos públicos e foi por ele referido num dos seus diários de 1978. É este interesse em levar a arte aos públicos que assenta a Arte Pública: “O público precisa de arte - e é da responsabilidade do ‘autoproclamado artista’ entender essa necessidade do público, e não fazer arte burguesa, apenas para alguns, ignorando as massas.”<sup>19</sup> Este interesse dos artistas é válido na medida em que permite aos cidadãos uma outra forma de fruição com novas temáticas, onde o espaço público partilha a atenção dos espectadores principalmente com a publicidade.

## 2 - *Net art*

À semelhança do que aconteceu com a Arte Pública, neste capítulo, pretende-se abordar o surgimento do computador, como também, o surgimento da ligação entre dois computadores ARPANET que deu origem à internet tal como a conhecemos hoje.

O desenvolvimento destes temas nomeadamente, do quadro concetual da *Net art* permite que se compreenda de que forma surgiu esta forma de expressão artística e também as mais variadas características estéticas que definem este tipo de expressão artística.

Baseado em artistas representativos e percursos desta forma de expressão como Michael Noll, estes permitem dar a conhecer a linha de evolução das práticas artísticas que se desenvolvem em plataformas digitais das quais a *Computer art* foi precursora. A *Net art* tirou proveito dessa “estética digital” para juntar as possibilidades de comunicação e divulgação em rede.

A criação de premissas de análise de comparação com a Arte Pública dos aspetos analisados e das conclusões obtidas é o que se pretende com este desenvolvimento.

---

<sup>19</sup> <http://ipsilon.publico.pt/artes/texto.aspx?id=303331> consultado a 12 de abril de 2012

## 2.1 - Da pré-história da informática aos nossos dias

Não podemos afirmar que o computador foi a primeira invenção de carácter tecnológico, pois, ao longo da história criaram-se uma série de outros dispositivos que era aquilo que os conhecimentos e as tecnologias permitiam criar, como instrumentos de sobrevivência que a longo do tempo se desenvolveram chegando hoje a desenvolver a ciência da computação.

A primeira pessoa a falar de ideias que podem de certo modo envolver a computação, foi o matemático, teórico, político e filósofo inglês, Thomas Hobbes (1588 – 1679), autor de *Leviatã* (1651) onde explica que é possível construir um pensamento artificial através da aritmética e da lógica.<sup>20</sup>



**Imagem 10 – Primeira máquina de calcular (1623) do alemão Wilhelm Schickard (1592 – 1635) capaz de somar, subtrair, multiplicar e dividir.**

As “sofisticadas máquinas de cálculos matemáticos, a calculadora mecânica”<sup>21</sup> construída pela primeira vez em 1623 pelo astrónomo, matemático e cartógrafo<sup>22</sup> alemão Wilhelm Schickard (1592 – 1635) e depois com outras versões de Charles

---

<sup>20</sup> [http://www.ted.com/talks/lang/en/george\\_dyson\\_at\\_the\\_birth\\_of\\_the\\_computer.html](http://www.ted.com/talks/lang/en/george_dyson_at_the_birth_of_the_computer.html) consultado a 12 de novembro de 2011.

<sup>21</sup> <http://www.inforquali.pt/iq/pt/tutoriais/informativos/historia-dos-computadores.php> consultado a 12 de novembro de 2011. Uma calculadora mecânica é um sistema de engrenagens mecânicas que à introdução dos valores de uma operação e das respetivas funções matemáticas: somas, subtrações, divisões e multiplicações, a máquina dá-nos o resultado da operação.

<sup>22</sup> <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/725520/Wilhelm-Schickard> consultado a 10 de março de 2012

Babbage<sup>23</sup> (1791 -1871), do matemático **Blaise Pascal** (1623 - 1662), do matemático Gottfried Leibniz<sup>24</sup> (1646 - 1716) e do matemático<sup>25</sup> **Charles Xavier Thomas** (1785 – 1870) entre outros, contribuíram para a computação abrindo novos caminhos ao seu desenvolvimento.

Joseph-Marie Jacquard (1752-1834), inventor de origem francesa<sup>26</sup> entre o século XVIII e o XIX desenvolveu um tear mecânico que permitia utilizar várias cores baseando-se em cartões perfurados que em muito se assemelham a uma lógica binária. Foi através das pesquisas feitas por Joseph-Marie Jacquard que Charles Babbage desenvolveu um calculador diferencial mecânico que era também controlada por cartões. Este tipo de calculador era os primórdios da computação moderna. Mas o processamento de dados era ainda necessário desenvolver. “Hollerith<sup>27</sup> baseou-se na idéia de Babbage” e de Jacquard “ e, em 1889 criou a máquina que conta usando cartões perfurados,” o que permitiu que “a "Máquina do Censo" fosse aprovada com sucesso (...). O governo norte-americano ficou tão entusiasmado que contratou Hollerith para o processamento dos dados do censo geral de 1890.”<sup>28</sup>

Só muito mais tarde, em 1943 é que se iniciou a construção e desenvolvimento de um equipamento que servia para processar dados – o ENIAC<sup>29</sup> (*Electronic Numerical Integrator and Computer*) que tinha como principais objetivos a “concepção, aquisição, manutenção, distribuição de material e munições para a Forças Terrestres do Exército, a Força Aérea e em algumas categorias da Marinha. Importante neste programa, foi a elaboração de tabela de tiro e bombardeio”<sup>30</sup> da Segunda Guerra Mundial. No entanto, o ENIAC só se tornou completamente operacional após a Segunda Guerra Mundial em 1946, sendo pouco tempo depois desmantelado.<sup>31</sup>

---

<sup>23</sup> Foi um inventor, cientista e matemático que criou uma máquina de calcular.

<sup>24</sup> Gottfried Leibniz “deu contribuições profundas e importantes para os campos da metafísica, epistemologia, história, filosofia, lógica da religião, assim como na matemática, física, geologia, jurisprudência.” <http://plato.stanford.edu/entries/leibniz/> consultado a 6 de março de 2012

<sup>25</sup> <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/725533/Charles-Xavier-Thomas-de-Colmar> consultado a 6 de Março de 2012

<sup>26</sup> <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/299152/Joseph-Marie-Jacquard> consultado a 10 de março de 2012

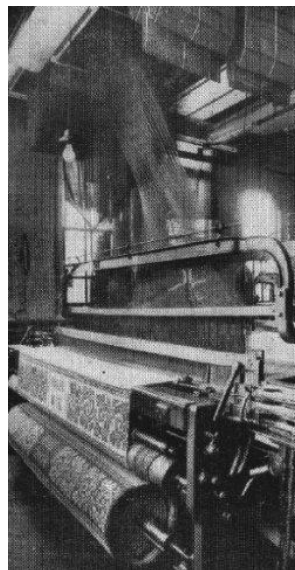
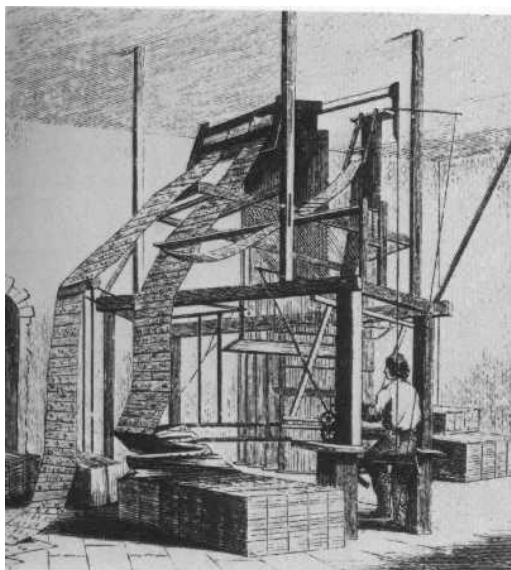
<sup>27</sup> “Herman Hollerith foi um estatístico e inventor de uma máquina de contar considerada precursora do moderno sistema de processamento de dados.” <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,312287,00.html> consultado em 21 de novembro de 2011

<sup>28</sup> <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,312287,00.html> consultado a 21 de novembro de 2011

<sup>29</sup> No desenvolvimento deste computador está John von Neumann pelos conhecimentos e pesquisas que havia realizado anteriormente ao ENIAC.

<sup>30</sup> <http://ftp.arl.army.mil/mike/comphist/61ordnance/chap2.html> consultado em 21 de novembro de 2011.

<sup>31</sup> *Ibidem idem*



**Imagem 11 - Tear mecânico de Joseph-Marie Jacquard, programável com cartões que aludem a uma linguagem binária.**

A construção de novos computadores com os mesmos princípios do ENIAC, seguiram-se, no entanto foi com a evolução da tecnologia e com as alterações do pensamento matemático que permitiram uma diminuição do tamanho e peso, aumentado a capacidade de cálculo que o computador era capaz de executar.

A massificação do computador iniciou-se na década de oitenta. Ainda sem Internet e com elevados níveis de conhecimentos técnicos necessários para o operar, tornava-se difícil a comunicação e interação entre homem e máquina. No entanto estavam lançados os conhecimentos necessários para que se chegasse ao computador e a todos os desenvolvimentos que atualmente se conhece do ponto de vista informático. Todas as restantes tecnologias e novos dispositivos eletrónicos são adaptações dos computadores atuais, pois, todos eles têm os mesmos princípios com a diferença que, com a evolução da tecnologia, passou a ser possível diminuir o tamanho dos seus componentes, permitindo que estes sejam portáteis e de reduzidos tamanhos.

Se em tempo era necessários fazermos deslocações para podermos aceder à internet, hoje nos países desenvolvidos isso faz apenas parte do passado. A internet “está em todo lado” através de pontos de distribuição de sinal. *Tabletes* computadores portáteis, *smartphones*, televisores com acesso à internet, consolas de jogos, são dispositivos que vieram e definitivamente alteram a forma como pensamos, ouvimos, vemos, cheiramos e tocamos o mundo.

## 2.2 - Evolução da internet e a chegada ao mercado de massas.

O desejo de saber do Homem levou a que este tivesse feito pequenas e grandes descobertas.

As tecnologias ou equipamentos que nos dias de hoje vemos, foram em tempos previsões de escritores e pensadores, mas atualmente com o desenvolvimento tecnológico as previsões tornaram-se realidade destes equipamentos onde podemos dar como exemplos o submarino *Náutilus* em *As vinte mil léguas submarinas* (1870) e a viagem à lua em *À volta da Lua* (1869), ambos do escritor francês Júlio Verne (1828 – 1905).

Muitas dessas descobertas não tinham a aplicabilidade que hoje têm e por isso eram estudos e desenvolvimentos que eram arquivados, o que aliás aconteceu com descobertas ou ideias como, entre outras, com o antecessor do helicóptero de Leonardo Da Vinci inventado por volta do século XV e que foi “ressuscitado” quando as tecnologias e materiais assim o permitiram.

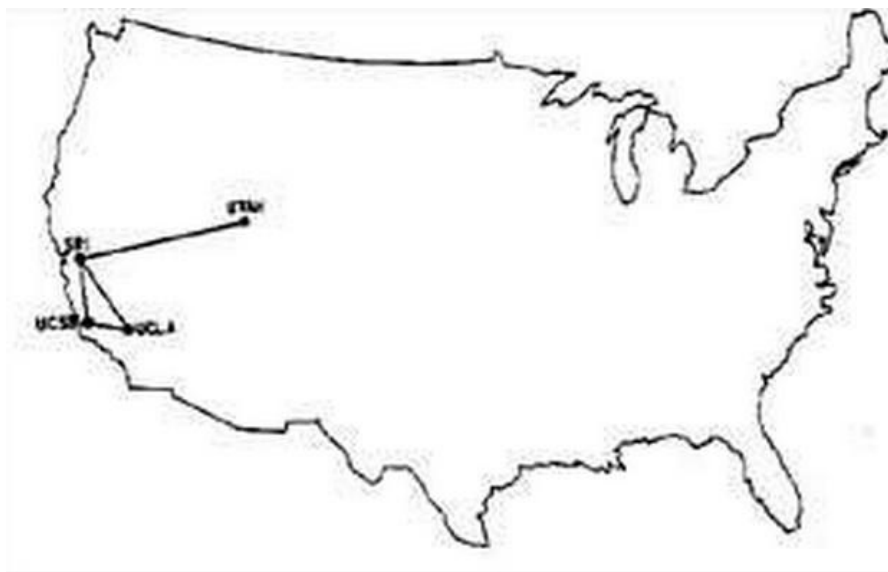
O mesmo aconteceu com a história da informática e das ciências da computação, responsáveis pela criação das tecnologias dos computadores.

Assim sendo, várias foram as pesquisas e investigadores envolvidos na procura de investigações e descobertas que permitiram novos avanços quer científicos, quer tecnológicos. Para isso acontecer é necessário grande investimento económico, sobretudo vontade científica.

Foi no período da Guerra Fria que o avanço tecnológico e científico veio a desenvolver-se com mais intensidade. A “superioridade tecnológica militar sobre a União Soviética, que acabava de lançar o seu primeiro *Sputnik*, em 1957” (Castells, 2007, p. 26) deixou os Estados Unidos em segundo plano. Os Estados Unidos não querendo ficar para trás, fê-lo demonstrando o seu poder bélico e científico, principalmente no princípio da Guerra Fria, com a disputa à chegada à Lua.

Os Estados Unidos querendo manter as comunicações seguras neste contexto de iminente guerra, desenvolveram através do *Advanced Research Projects Agency* (ARPA) um sistema de comunicação que permitia que “dados e voz são [fossem] transmitidos, sob a forma de pacotes. “Esta consiste em decompor os dados em diferentes mensagens indicando o seu destino, transmitindo por linhas de alta velocidade e recompô-los antes da sua chegada. Desta forma, ARPANet tornava-se invulnerável a qualquer agressão” (Dery, 1998, p. 13)

Hoje fartamo-nos de enviar e receber milhões de megabytes<sup>32</sup>, mas quando pela primeira vez se transmitiu informação *on-line*, ou melhor, entre dois computadores<sup>33</sup>, foram apenas alguns *bits*<sup>34</sup> de informação. “Login” foi a palavra que pela primeira vez se tentou transmitir entre duas universidades: Universidade da Califórnia e de Stanford. O computador envolvido no processo de envio bloqueou e a mensagem efetivamente enviada foi cancelada pelo que o outro computador apenas recebeu “lo” e o processo só se retomou cerca de uma hora depois.<sup>35</sup>



**Imagem 12 - Os primeiros pontos ligados em rede nos Estados Unidos**

O interesse na rede chegava às outras universidades, e este novo meio de comunicação começou a crescer e “em 1971 havia no total, 15 nós<sup>36</sup> a maior parte dos quais eram centros de investigação universitários.” (Castells, 2007, p. 26).

“Em 1983 a ARPANet dividia-se numa rede militar e numa rede civil (Milnet e Arpa Internet, respetivamente) pouco depois, a *National Science Foundation* (NFS, Fundação Nacional para a Ciência) adquiriu a responsabilidade de administrar e fazer a manutenção das linhas e dos equipamentos que constituíam a coluna vertebral da Arpa Internet.” (Dery, 1998, p. 13)

<sup>32</sup> Unidade de medida de informações processadas digitalmente. 1,048,576 milhões de kilobytes

<sup>33</sup> Os conceitos de *on-line* e *off-line* existiam e aplicados a redes de informação mas não se sabia que o futuro iria ditar que seria a denominada ARPANet que iria iniciar essa rede megalómana de informação.

<sup>34</sup> Unidade de medida mais baixa no processamento de informação digital. 1,024 mil bytes.

<sup>35</sup> <http://aeiou.exameinformatica.pt/historia-da-internet-o-inicio=f1003875> consultado a 21 de novembro de 2011.

<sup>36</sup> Nó – é um ponto de conexão de um computador a uma rede de computadores. É uma palavra traduzida do inglês “*nodes*” que tem o mesmo significado.

Apesar de só em 1984 William Gibson ter proposto o nome “ciberespaço” no seu romance *Neuromancer*, em 1971 com a multiplicação de nós era já possível falar na existência desse espaço.

Depois dos centros de investigação, a adesão de empresas interessadas no desenvolvimento desta rede, no qual o seu acesso era difícil porque a forma de comunicar neste sistema era através de códigos informáticos, dificultava a chegada ao mercado de massas.

Em 1990 com o surgimento da *world wide web*, através de um programa navegador/editor (browser/editor) iniciava-se a possibilidade de trazer para os civis e pouco conhecedores dos meios técnicos informáticos, a possibilidade de navegar na internet. O programa *world wide web* foi a melhor forma de divulgar e dar a ver o espaço que é intáctil e no qual não se pode estar fisicamente mas que tem uma atividade proporcionada por quem lá interage – o cibernauta. Só em 1995 uma versão do *Netscape Communications* começou a ser comercializada. Iniciada a competição do mercado e para contrariar a Microsoft, a Netscape divulgou na rede o código fonte do *Navigator* (Castells, 2007, p. 33) o que permitiu, como já havia acontecido com o *world wide web* em agosto de 1991, que todos pudessem intervir no código e assim criar o seu *browser* e conseqüentemente possibilitando às páginas da internet democratizando a sua utilização que era permitido pelo “carácter aberto da arquitetura da internet” (Castells, 2007, p. 44) uma das suas mais-valias possibilitando aos utilizadores serem simultaneamente consumidores e criadores de conteúdos para a rede. Esta abertura possibilitou que com menos conhecimentos técnicos fosse possível interagir na rede, pois antes desta democratização só através de uma série de conhecimento técnicos e matemáticos era possível aceder à internet ou interagir com o computador.

Foi com esta democratização da internet e da possibilidade de intervenção, juntamente com o desenvolvimento e introdução no mercado do *Personal Computer* da (PC)<sup>37</sup> IBM que se tornou mais fácil a utilização de computadores com acesso à internet por artistas e outros utilizadores.

---

<sup>37</sup> Desde a criação do foi considerado o primeiro computador da História, o ENIAC até à massificação dos computadores existe um aspeto que veio alterar, não só a forma como vemos o computador mas também a forma como nos relacionamos com as pessoas, quer elas estejam próximas ou distantes. O computador, inicialmente era operado por vários técnicos que tinham elevados conhecimentos técnicos ao nível da computação e que lhes permitia colocar operacional o ENIAC. Mas com novos conhecimentos e com novas formas de construção e elementos do computador, tornou-se possível que este se tornasse mais barato e tornando-o mais independente da operacionalidade dos técnicos. Esta independência dos técnicos

### 2.3 - *Net art* e características estéticas

Para a compressão do nascimento e das características estéticas da *Net art* colocaram-se-nos questões que pretendemos responder de modo a tornar clara a compreensão da temática: O que é afinal *net art*? Porque este nome? O que define os conceitos estéticos da *net art*? Quais os principais artistas que colaboraram no desenvolvimento desta nova expressão artística na rede?

“Após a criação da *www* em 1994, os artistas mediáticos compreenderam rapidamente que podiam utilizar este sistema aberto e não hierárquico como uma plataforma para introduzir novos posicionamentos e pontos de vista na arte, e que se abria à sua frente a possibilidade de pôr à disposição do público as suas ideias e os seus trabalhos à margem dos centros tradicionais de poder do mercado artístico: museus, galerias, exposições.”  
(Lieser, 2010, p. 110)

De que servem as galerias e as instituições quando os artistas criam para dar a ver, questionar e poucas pessoas lá vão? A Internet possibilitava que a arte fosse para todos e não para alguns. No fundo “esta é uma forma de arte que te encontra, não é necessário ires ao museu para a ver, a própria obra chegará a ti em casa.” Esta foi a frase colocada no web site [www.0100101110101101.org](http://www.0100101110101101.org) que “manteve-se em segredo durante muito tempo, pois era parte da estratégia subversiva da dupla artística italiana formada por Eva e Franco Mattes.” (Lieser, 2010, p. 112)

Como constatamos anteriormente, *net* é uma abreviação da palavra que está associada à rede de redes ao nível planetário – a internet. Colocar lado a lado *net* e arte remetia o público para uma arte que se ocupava “das estruturas e dos símbolos próprios da *www*.” (Lieser, 2010, p. 110) A abreviação provém, segundo Lieser (2010, p. 112) do “artista esloveno Vuk Cosic, que tanto agora como naquela altura (década de 90) figura entre os seus representantes mais famosos (...). Já em 1996, criou a sua primeira obra de arte na rede no âmbito de uma conferência celebrada em Trieste cujo título era *Net.art per se*.”

---

permitiu que na década de oitenta o computador pudesse ser utilizado por uma pessoa. A individualização da utilização do computador por uma pessoa permitiu a criação de um PC (Personal Computer). Esta alteração da forma como se utiliza o computador veio intensificar a individualização que já vinha a desenvolver-se nas primeiras décadas do século XX.

A *Net art* não foi a primeira forma de intervenção artística ao nível informático. Outros artistas, como por exemplo “o americano Michael A. Noll<sup>38</sup>, muitas vezes mencionado como um dos primeiros "artistas digitais," juntamente com os alemães Frieder Nake<sup>39</sup> e Georg Nees<sup>40</sup> (...)” (Rush, 2005, p. 205) entre outros que desenvolveram

“desde cedo *computer art* tendeu a ser linear, geométrica e abstrata, e, embora, em parte, este fosse um resultado direto dos dispositivos de saída limitados do período, também era possível vê-la como parte da cultura modernista onde surgiu.”<sup>41</sup>

As mais diversas formas de expressão artística que utilizavam o computador como ferramenta para a produção de imagens e vídeos, estavam de certo modo restringidas à programação pela complexidade na concretização dos atos e processos inerentes à concretização do processo dos vários meios, limitando a sua produção à “participação de cientistas e matemáticos, alguns dos quais passaram a adotar o papel de "artista", razão pela qual muitos no mundo da arte erudita tiveram dificuldade em aceitar a arte gerada por computador”<sup>42</sup>

A concretização de intervenções artísticas com recurso ao computador não deixou de colocar outras questões:

*“on the aesthetic level, computers in general can intervene in at least five different areas: in production of plastic, film, or video images; in cybernetic sculptures; in environmental art works; in optical or video discs; and telecommunications events.”* (Popper, 1997, p. 78)

---

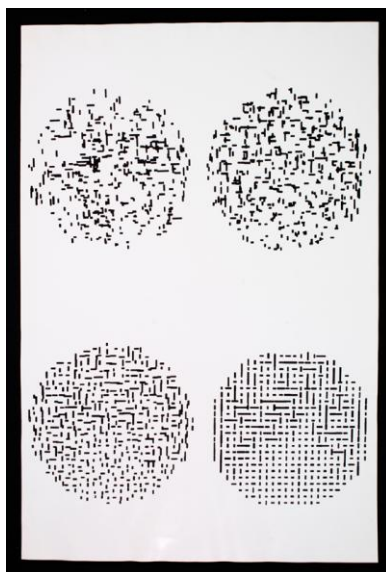
<sup>38</sup> “His research included work in such areas as: the effects of media on interpersonal communication, three-dimensional computer graphics, human-machine tactile communication, speech signal processing, and aesthetics. He is an early pioneer in the use of digital computers in the visual arts, and his work has been widely exhibited throughout the world.” <http://dam.org/artists/phase-one/a-michael-noll> consultado 25 de Março de 2012

<sup>39</sup> “Primarily a mathematician, Nake's colored computer drawings in 1967, for example, explored the visual expression of series of matrix multiplications, imagery that has an undeniable artistic intention.” <http://dam.org/artists/phase-one/a-michael-noll> consultado 25 de Março de 2012

<sup>40</sup> “Georg Nees was pupil of Max Bense, the founder of Information Aesthetics. Nees, together with Herbert Franke and Frieder Nake were pioneers of Computer Art in Europe.” <http://www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/> consultado 25 de Março de 2012

<sup>41</sup> [www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/](http://www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/) consultado 25 de março de 2012

<sup>42</sup> <http://www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/> consultado 25 de março de 2012



**Imagem 13 - Michael Noll, *Computer Composition with Lines*, 1964**

A questão estética colocada nos trabalhos de intervenção artística no âmbito da *computer art*, para além da problemática da formação dos autores em áreas onde habitualmente a sensibilidade artística não é desenvolvida,<sup>43</sup> resulta na consequência de uma despreocupação com os pressupostos que, a par da necessidade de expressão do Homem, justificam a sua existência. Tal fato que pode ser comprovado pelo que Frieder Nake, um dos pioneiros da *computer art*, que escreveu:

*“I was thinking the drawing. But thinking the drawing never meant to think one particular drawing. It meant a class of drawings, an infinite set, described by many parameters that would usually be selected at runtime by series of random numbers.”<sup>44</sup>*

A estética e a expressividade da *computer art*, não devem ser desvalorizadas devido ao fato dos seus criadores serem indivíduos por vezes, não ligados à arte. Max Bense e Abraham A. Moles tiveram essa preocupação, desde os primórdios da *computer art*. Entre 1954 e 1965 eles “fundaram a “*Information Aesthetics*” a qual pertencia à

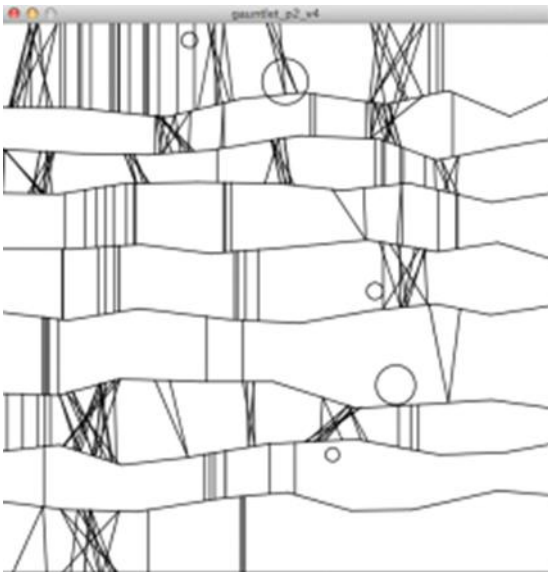
---

<sup>43</sup> Essa despreocupação pode ser comprovada pelo que Frieder Nake, um dos pioneiros da *computer art*, escreveu “I was thinking the drawing. But thinking the drawing never meant to think one particular drawing. It meant a class of drawings, an infinite set, described by many parameters that would usually be selected at runtime by series of random numbers.” [www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/](http://www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/) consultado 25 de março de 2012

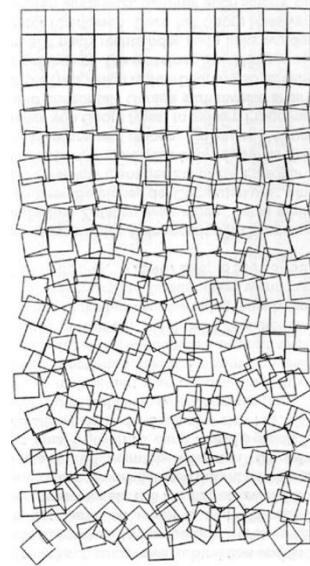
<sup>44</sup> [www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/](http://www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/) consultado 25 de março de 2012

“*Generative Aesthetics.*” O seu trabalho na “*Information Aesthetics*” é a ligação de Max Bense com a Arte Digital<sup>45</sup> e que constituiu o fundamento teórico da *computer art*:

*“Information Aesthetics developed his theories of information aesthetics, through which he attempted to establish a scientific model for creating, or understanding, successful aesthetics. Bense argued for an objective, rational approach that included 'breaking down' images into their mathematical values and using theories examining the relationship between order and chaos in the composition.”*<sup>46</sup>



**Imagem 14 - Frieder Nake, Hommage à Paul Klee 13/9/65 Nr.2, 1965 (?)**



**Imagem 15 - Georg Nees, Schotter, 1968-1970**

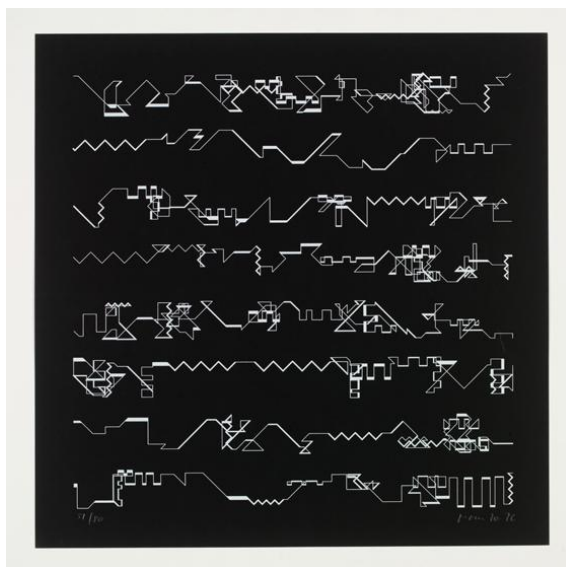
Dois importantes artistas que se expressam utilizando o computador como ferramenta são Manfred Mohr (imagem 16) e Vera Molnar (imagem 17).

Manfred Mohr, um artista alemão que começou a sua carreira artística como pintor de ação e músico jazz, em 1963 move-se para Paris (...) onde restringe a sua paleta de cores ao preto e ao branco. Mohr começou a fazer experiências com imagens geométricas e foi atraído pelo computador pelas suas capacidades em processar grandes quantidades de informação muito rapidamente, (...) Mohr foi buscar os sinais e símbolos das suas pinturas anteriores e utilizou-os como base de um vocabulário gráfico

<sup>45</sup> <http://dada.compart-bremen.de/node/800> 22 de Março de 2012

<sup>46</sup> [www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/](http://www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/)

para os seus desenhos gerados por computador. Utilizando programas que o próprio escrevia e produziu trabalhos onde explorou a relação dos sinais e símbolos (...)<sup>47</sup>



**Imagem 16 - Manfred Mohr - P-021 – 1970**

Outra artista importante é “Vera Molnar, considerada uma pioneira em *computer art*, que traduz uma sensibilidade minimalista de imagens produzidas por computador em emaranhados, obras altamente controladas no computador, tais como *Parcours* (1976) que nos parece à primeira vista como uma série de desenhos de linhas apressadas. Vera Molnar usa o computador para expandir o seu repertório numa *avant-garde* que faz com que "o subversivo acidental ou aleatório, com a finalidade de criar um choque estético à rutura do sistemático e simétrico." (Rush, 2005, p. 208)

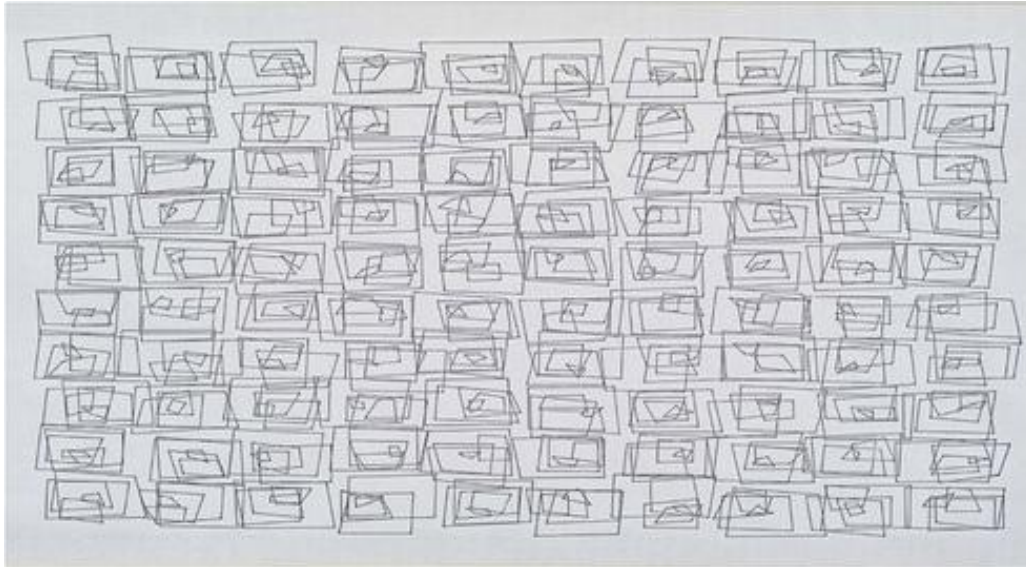
Se a *computer art* trata verdadeiramente de arte, os seus artistas não podiam deixar de organizar uma exposição intitulada “*Cybernetic Serendipity*,” a exposição com a curadoria de Jasia Reichardt<sup>48</sup>, realizada no *Institute of Contemporary Arts* em Londres em 1968.

"A exposição cobria muitas formas de arte, incluindo música, cinema, arte cinética, robótica, dança, poesia e escultura. Era uma forma de divulgação para o uso da tecnologia nas artes (...). A exposição também teve um

<sup>47</sup> [www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/](http://www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/) consultado a 25 de março de 2012

<sup>48</sup> Jasia Reichardt é uma crítica de arte e organizadora de exposições, nascida na Polónia em 1933. [http://www.asc-cybernetics.org/2010/?page\\_id=493](http://www.asc-cybernetics.org/2010/?page_id=493) consultado a 26 de março de 2012.

profundo impacto sobre muitos artistas que passaram a usar computadores ou tecnologia nos seus trabalhos." <sup>49</sup>



**Imagem 17 - Vera Molnar - *Parcours* - 1976**

A evolução dos computadores continuava e em 1981, quando a “ IBM lançou o *personal computer* ou PC,” foi a individualização da utilização do computador, aliás como o próprio nome indica. Importante foi também o lançamento de “vários modelos da Apple na década de 1970, eles foram incapazes de competir com o PC, até que desenvolveram o Macintosh em 1984.” (Rush, 2005, p. 17)

Como já vimos, o desenvolvimento da ARPANet era uma realidade e a sua divisão em várias redes permitiu que um maior número de pessoas tivesse acesso à rede o que possibilitou que os artistas compreendessem rapidamente o seu potencial ao nível expressivo.

Os conceitos estéticos que a *net art* incluía, estão no mesmo sentido da *computer art*, quando esta adota e adapta as características expressivas que o computador permitia.

”Só pode dizer-se que fazem parte da *net art* as obras que foram criadas especialmente para este meio e que utilizam as suas potencialidades mais características, ou seja, uma rápida transferências de arquivos e imagens, trabalho conjunto a nível planetário e interação em tempo real. Também deve

---

<sup>49</sup> [www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/](http://www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/) consultado a 20 de março de 2012

ocupar-se das estruturas e dos símbolos próprios das *www*.” (Lieser, 2010, p. 110)

O trabalho desenvolvido pela pioneira dupla Jodi, relacionava de forma pertinente os pressupostos que a definição de *Net art*, que é muito abrangente, considerava e fizeram-no através de sítios na internet, nomeadamente: “<http://g33con.com/> <http://globalmove.us/>, <http://geogeo.jodi.org/>, <http://map.jodi.org/> - Mapa pessoal do Jodi, <http://404.jodi.org/> - Jogando com a premissa "404 - File not Found", <http://sod.jodi.org/> - um *art game* modificado do Wolfenstein 3D, <http://asdfg.jodi.org/>, <http://text.jodi.org/>, <http://jetsetwilly.jodi.org/>, <http://www.wrongbrowser.com/> - interpretação artística absurda de um navegador (Alt-F4 para sair no Windows, CMD-Q em Mac) <http://www.untitled-game.org/> - também em CD-ROM, as doze modificações do Quake, <http://maxpaynecheatonly.jodi.org/> - fraudes no código fonte do vídeo jogo Max Payne 2 - novo trabalho lançado em maio de 2006, <http://blogspot.jodi.org/> - arte blog de Jodi.”<sup>50</sup>

A dupla Jodi constituída por Joan Heemskerk e Dirk Paesmans desenvolvem os seus trabalhos com base em

“(...) interfaces agressivos e técnicos, ignorando a coerência dos conteúdos em favor de representações desconexas de código, protocolos e sistemas operacionais (aplicação central de um computador, no qual todos os outros softwares é executado) representado uma estética pouco apelativa. Algumas destas intenções pode ser vistas em <http://wwwwwwwww.jodi.org/>, (1995). A primeira página é confusa, repetitiva, com recurso a alfanuméricos discordantes, mas estes efeitos de composição não são o que parecem: por trás dessa página web encontra-se o código-fonte (as instruções escritas em uma linguagem de programação particular, aqui a linguagem de marcação HTML), que revela uma cascata de imagens tradicionais e diagramas que é quase científica ou astrológica. "a divisão sub-reptícia do navegador é realizado pela radicalização do código-fonte em um pictórico, e radicalizando a tarefa executada no ilegível. (Greene R. , 2004, p. 40 e 41) "

---

<sup>50</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Jodi\\_%28art\\_collective%29](http://en.wikipedia.org/wiki/Jodi_%28art_collective%29) consultado a 21 de março de 2012

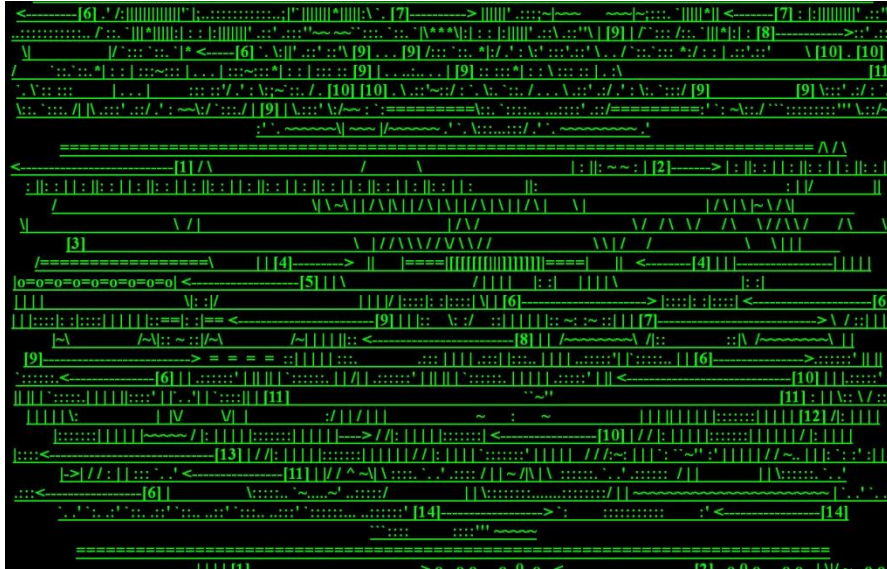


Imagem 18 - Jodi - <http://www.jodi.org/> - 1995

A necessidade de procura e leitura de um código fonte para a construção da página que representa a intervenção artística, possibilita uma visão quase visceral da arte. A pintura, a escultura ou outras formas de intervenção apesar de necessitar de códigos como os visuais, para a sua construção, pertencem a uma vertente quase pessoal do artista. A *Net art* disponibiliza esse código possibilitando a sua visualização e acrescentando assim mais elementos à sua fruição. Este elemento constitui parte integrante das obras que estão disponíveis em plataformas informáticas *on-line* que por si só incluem toda uma cultura e uma linguística própria.

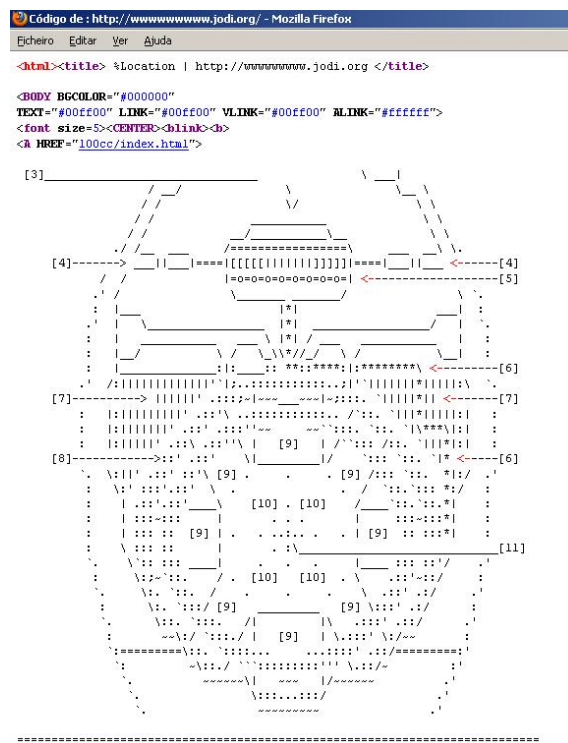
Numa exposição no *Moscow www Art Center*, Alexei Shulgui escreveu o seguinte:

*“The creators are obviously bearers of cyberpunk ideology with rather good taste... they have presented post-linguistic and post-visual research that reflects very well the state of contemporary culture and communication (...).” (Greene R. , 2004, p. 41)*

A ideologia *cyberpunk* é uma consequência da influência da cibercultura no espaço real onde podemos partir dessa influência para, em parte, justificar as temáticas abordadas nas intervenções artísticas da *Net art* ou com elas relacionadas, pois este novo espaço é um lugar propício para o desenvolvimento de ideias livres.

As novas formas de relação inter e intrapessoal são uma constante evolução que se tem alterado com as tecnologias. Um espírito mais individualizado numa cultura que

da globalização e onde cada vez mais rapidamente podem visitar a “aldeia global”<sup>51</sup> é uma parte do espírito que a nossa sociedade vive.



**Imagem 19 - Excerto do código fonte do sítio da Internet de Jodi: <http://www.iodi.org/> - 1995**

Os computadores e a internet vieram reforçar tais relações de uma forma abismal. Cada vez mais na internet e redes sociais, vemos pessoas a partilhar as suas experiências permitindo a divulgação e partilha das mesmas. Os grupos de pessoas são mais distribuídos pelo mundo deixando de lado as distâncias e até as barreiras linguísticas e constituindo comunidades com interesses comuns. As temáticas da *net art* são fruto dos interesses individuais dos artistas e programadores.

O *non sense* que por vezes a dupla Jodi evoca nas suas obras, as temáticas de carácter sexual abordadas quer por Vuk Cosic que por Alex Shulgin, a linguagem fílmica do trabalho de OIia Lialina marca indubitavelmente a cena artística principalmente russa e também europeia e constituem algumas das diversas e idiossincráticas temáticas.

Outra das temáticas que a *net art* coloca e que é inerente às questões e problemáticas colocadas pelo ciberespaço, é a identidade. “A internet facilita a criação

<sup>51</sup> A expressão “aldeia global” pertence a Marshal McLuhan e tem a ver com a globalização do mundo e com a crescente facilidade na comunicação entre pontos diferentes do globo.

de uma pessoa fictícia *on-line* abrindo simplesmente uma conta de correio eletrónico ou publicando uma página pessoal.” (Tribe & Jana, 2010, p. 19) As informações que disponibilizamos é que vão construir essa personalidade e a forma como a vamos divulgar ou a forma como nos vamos relacionar com os outros cibernautas é que vai manter a “máscara” da identidade. No início dos *chats on-line* e ainda hoje, a identidade é mantida sob um *nickname*, que se assemelha a um pseudónimo e que no fundo é uma máscara ao verdadeiro nome e pessoa que pode ou não ser revelado nas conversas.

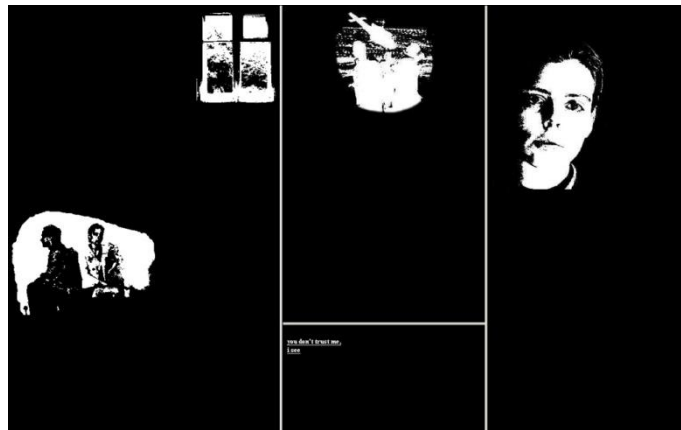


Imagem 20 - Olia Lialina – My boyfriend came back from the war - 1996

No contexto da identidade podemos também pensar nos pseudónimos de alguns autores. É exemplo o autor Eric Arthur Blair, que escreveu “1984” sob pseudónimo de George Orwell. É também exemplo o escritor Adolfo Correia da Rocha, que escreve sob o pseudónimo de Miguel Torga. São muitas as justificações para a criação de uma máscara que disfarce a verdadeira personalidade de alguém, entre as quais a necessidade de manter-se em anonimato. Podemos dar o exemplo ímpar no panorama literário português: Fernando Pessoa. O poeta criou vários Heterónimos, que ainda sem haver a certeza, eram personagens completas, como se de pessoas tratasse, que, conforme o seu estado de espírito, ele as encarnava. Existem relatos de que Ofélia, a sua grande paixão, tinha dificuldades em relacionar-se com o poeta pela diversidade de personagens que encarnava. Dos seus heterónimos mais importantes Alberto Caeiro e Ricardo Reis escreviam poemas descreve (ou descrevem-se) as suas características, permitindo uma fiel representação mental. Um importante semi-heterónimo é Bernardo Soares, autor do “Livro do Desejo” que é um conjunto de textos encontrados na arca do poeta que

continha muitos dos seus manuscritos. João Botelho realizou o “Filme do Desassossego”<sup>52</sup>, que foi baseado no “Livro do Desassossego.”

Podemos então inferir que, trabalhos como “*Mouchette*” é uma adequação da temática da identidade ao suporte das novas tecnologias e exigências da *net art* não ignorando, pelo contrário, potenciando a interação do fruidor. Deste modo o que a artista quis transmitir foi uma “demonstração da maleabilidade e a incerteza da identidade *on-line*.” Quando os visitantes exploram “o site torna-se claro que que “*Mouchette*” é uma personagem fictícia” que tem 13 anos e é artista. Devido à complexidade do projeto, surgiu uma questão: “Pode um Site na Net tão sofisticado como este ser obra de uma rapariga de 13 anos de idade?” (Tribe & Jana, 2010, p. 19)

As semelhanças com o filme de Robert Bresson de 1967 “*Mouchette*”, “sobre uma adolescente suicida que é violada à noite numa floresta” (Tribe & Jana, 2010, p. 66) leva a pensar que estamos perante um projeto que utiliza o filme como base.

A afirmação de que o *site* contém informação acerca da identidade do seu autor, pode ser uma forma de comprovar que a sua origem é meramente hipotética.

“Alguns conteúdos do *site* tem alguma qualidade inocente dececionante” o que nos leva a inferir que poderão ser verdadeiras as afirmações. À parte da verdadeira identidade do projeto, este “claramente despoleta reações acaloradas ao retrato da sexualidade de uma criança, e à forma como constrói e manipula a sua identidade *on-line*.” (Tribe & Jana, 2010, p. 66)

Esta obra não deixa em si as problemáticas da identidade *on-line*, mas levanta-as abrindo novos caminhos.

Apesar das temáticas terem abordagens muito amplas, o importante é a sua problematização, relação com o fruidor e acima de tudo, como falamos de *Net art* e a sua interação com o fruidor.

Neste sentido, não podemos deixar de referir a intervenção que questiona a telepresença de forma muito particular e onde a interação com um “telejardim” é possível apenas através de um sítio da internet.

*The Telegarden* (1995- 2004) é uma instalação coletiva, onde participaram como co-diretores Ken Goldberg e Joseph Santarromana. George Bekey, Steven Gentner, Rosemary Morris, Carl Sutter, Jeff Wiegley e Erich Berger constituíam a restante

---

<sup>52</sup> No site: <http://ipsilon.publico.pt/cinema/texto.aspx?id=265942> consultado a 30 de março de 2012, João Botelho dá uma entrevista que fala sobre o filme.

equipa. A instalação estava até 2004 fisicamente localizada em Linz, Áustria e possibilitava que utilizadores de todo o mundo fossem “capazes de cuidar de um jardim vivo, dando comandos para um braço robótico, controlado através do site do “*The Telegarden*,” permitindo ao utilizador “regar ou plantar novas sementes por exemplo.” (Greene R. , 2004, p. 68) O web site da instalação incluía também um *chat* que permitia “a troca de opiniões entre os visitantes e levou à formação de uma comunidade que uniu numerosos jardineiros virtuais.” (Lieser, 2010, p. 123)



**Imagem 21 - Instalação coletiva: Ken Goldberg e Joseph Santarromana. George Bekey, Steven Gentner, Rosemary Morris, Carl Sutter, Jeff Wiegley e Erich Berger - *The Telegarden* - 1995 a 2004**

Do projeto *The Telegarden* é essencial reter que a instalação “destaca um senso de comunidade, recebendo visitantes em locais dispersos,” aproximando-os para um determinado objetivo. Por outro lado, a instalação levanta outro problema relativo ao ciberespaço - a telepresença: O outro lado da telepresença “astutamente aludido por *The Telegarden*, é a realidade física vital, facilmente perdidas no contexto da cultura das novas mídias” (Greene R. , 2004, p. 68) e que por outras palavras, trata da telepresença do fruidor perante a obra remetendo-nos para questões anteriormente colocados por George Orwell na sua obra “1984,” publicada em 1949 e descreve uma sociedade “vigilada” pelo “Big Brother,” que mantinha a ordem social através da teletela.<sup>53</sup> A

<sup>53</sup> A *teletela* é um dispositivo semelhante a uma televisão mas que permitia que um comunicação visual e sonora através desta. A *teletela* permitia que alguém do outro lado da televisão conseguisse ver e ouvir o espetador, por sua vez o espetador conseguia ver a imagem e ouvir o som. Deste modo o “*Big Brother*” representante do governo totalitário encontrava-se em constante ligação com todos os outros cidadãos. Existe também uma versão em filme do referido livro. O filme foi realizado por Micheal Redford em 1984. <http://www.imdb.com/title/tt0087803/> consultado em 3º de março de 2012.

telepresença é também aludida no filme de Francis Ford Coppola “The Conversation”<sup>54</sup> (Tribe & Jana, 2010, p. 20) de 1974.

Além das questões levantadas pelos projetos que eram pontos de encontro para diversas áreas permitindo uma interdisciplinaridade que são a base para a possibilidade de projetos como *The Telegarden* existir, pois a programação, a construção e outros passos do processo de concretização necessitam de várias áreas e pessoas envolvidas.

“A partir de 1985, a pós-modernidade vai-se gradualmente alterando” (Sardinha, 2006, p. 131) e a *Net art*, sendo fruto das alterações ocorridas nesse período, segue a corrente de mudança:

“Podemos considerar que, após exposições como os “*Immatériaux*” e aquela que foi a última Bienal de Paris (1985), tudo nas Artes começa a mudar. Em 1987, com a Documenta VIII, “*Skulptur-Projekte in Munster*” e a exposição de design – “*Nouvelles Tendances*” (Centre George Pompidou), estas mudanças passam claramente a dar corpo voz a um novo período.” (Sardinha, 2006, p. 131)

Esta alteração veio permitir que novas problemáticas e materiais dessem formas às ideias dos artistas, possibilitando novas abordagens à arte. Neste sentido e citando Sardinha, “já não se pretende apenas satisfazer as necessidades estético-artísticas dos fruidores e/ou diversos públicos, pretende-se, antes, criar, aprofundar, gerir novas necessidades estético-artísticas (...)” (Sardinha, 2006, p. 189) o que, em intervenções de Jodi ou com o projeto *The Telegarden* de Ken Goldberg e Joseph Santarromana existe a possibilidade de interação do artista com a obra, colocando novas tónicas nos trabalhos dos artistas repensando novas questões até então não desenvolvidas.

A rede trouxe novas formas que possibilitaram ao homem a expressão e como já foi referido, a *Net art* é uma adequação aos novos meios, que aos olhos de alguns, foram vistos como tendo grande potencial. No entanto, esse potencial é equivalente ao da pintura ou da escultura que permitem outras formas de expressar e consequentemente de pensar e como refere Filipe Alarcão citado por Sardinha “novos modos de fruir.” (2006, p. 22)

Será incongruente referir que os novos meios de expressão permitem o mesmo potencial que a pintura ou a escultura. Na verdade, as questões colocadas poderão ser

---

<sup>54</sup> A referência de que o assunto da telepresença é tratada no filme “The Conversation” provém do livro de “New Media Art” de Mark Tribe e Reena Jana (p. 20) assim como da obra de George Orwell “1984”.

idênticas, no entanto a forma como o fazem é que será diferente, pelo que em ambas as situações será possível a reflexão, fruição ou até mesmo a contemplação.

Mas terá a *net art* relação com a Arte Pública?

Estando a Arte Pública disponível ao fruidor no espaço da cidade, que é público, a *net art* está igualmente disponível, possibilitando formas diferentes de interação. O artista também utiliza um código de linguagem visual próprio de cada realidade pelo que a necessária adequação da fruição e entendimento da realidade, que é uma necessidade para uma análise correta do contexto onde cada intervenção se insere.

Assim, o entendimento da *net art* e da Arte Pública não deve ser desvinculado do espaço ao qual cada tipo de intervenção está incluído.

“Apenas somos capazes de entender um universo modelado por nos próprios”

Friedrich Nietzsche citado por Moles, A. (1990). *Arte e computador*. Porto: Edições Afrontamento, p. 215

#### 2.4 - Ciberespaço e Cibercultura: uma definição

Ter uma definição de ciberespaço que abranja de forma significativa todos os aspetos inerentes ao conceito, é uma questão complexa e pela qual se justifica um estudo apenas neste âmbito, pelo que, apenas contribuímos com mais uma definição para as temáticas e desenvolvimentos aqui presentes.

Consideramos, então, que ciberespaço é o conceito que define um espaço que é produzido com recursos à informática e tecnologia, que permitem a comunicação, divulgação, interação de conteúdos, permitindo a relação entre cibernautas em diferentes parte do globo, desde que se cumpram os requisitos técnicos.

A “desterritorialização”, a “inteligência coletiva”, a “cartografia do virtual”, e a “realidade virtual”, são conceitos que se tornaram prementes no desenvolvimento daquilo que é hoje o ciberespaço, necessários para o desenvolvimento das expressões estético artísticas, que se desenvolveram principalmente na década de 90 do século XX e que por isso constitui-se como “um meio particularmente fértil, disponível para a criação de “novos modos de fruir (...).” **Filipe Alarcão citado por (Sardinha, 2006, p. 22)** Sardinha muito para além das formas de criação que este novo “espaço” nos permite, remete-nos para as novas considerações que necessitamos de adequar a este

novo espaço como novas estratégias, quadros concetuais e contextos de forma a sermos mais adequados na fruição de intervenções artísticas criadas no ou para o ciberespaço.

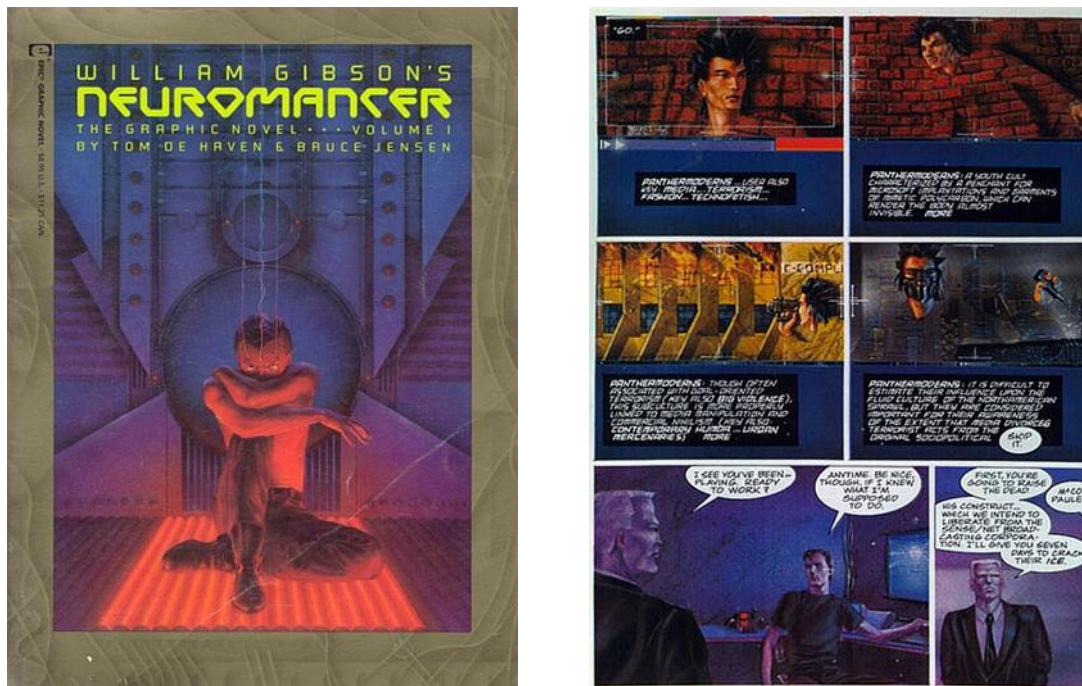


Imagem 22 - *Neuromancer*, versão em banda desenhada. Ilustrada por Tom de Haven e Bruce Jensen

O termo ciberespaço, foi introduzido por William Gibson no seu romance ciberpunk de ficção científica dos anos 80, *Neuromancer* (imagem 22), que se refere ao “universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural.” (Lévy, 1999, p. 92) Esta nova fronteira está, em nosso entender, longe de ser alcançada, pelo menos para as atuais gerações. Se considerarmos o tempo de exploração deste novo espaço percebemos que está ainda praticamente inexplorado, tornando-se numa grande fonte de possibilidades viáveis para o futuro, mas pouco exploradas, por enquanto.

Na realidade, arriscamo-nos a afirmar que as fronteiras do espaço fatural são ampliadas ao ciberespaço, pois existe a necessidade de ampliar os acontecimentos reais para o ciberespaço, que servem também como forma de arquivo ou catalogação de eventos. Mas então o que é ciberespaço?

Ciberespaço é, segundo Pierre Lévy um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores,” (1999, p. 92) o que nos leva a subentender que se trata de um espaço onde, com recurso a equipamentos eletrónicos e digitais, o Homem comunica. Em ambos os “espaços”

ocorre comunicação. Apesar de utilizarem diferentes meios para comunicar, o ciberespaço e o espaço real, possibilitam a fusão através do aspeto que mais os define: a comunicação.



**Imagem 23 - Jaume Plensa – Nómada - 2007**

O artista Jaume Plensa<sup>55</sup> (imagem 23) criou em 2007, uma escultura intitulada Nómada. A escultura, inserida numa temática que podemos relacioná-la com o ciberespaço, pode parecer despropositada, no entanto, através da utilização de caracteres de oito alfabetos, esta escultura evoca a diversidade de que a cibercultura reúne. Sobre a obra, Plensa refere que:

“a ideia [é a de] valorizar a diversidade como uma forma de comunicação e de união. A diversidade não nos separa, une-nos, porque há um intercâmbio entre elas e eu tenho algo que oferecer que é a minha memória, há outro que tem outra e fazemos um intercâmbio.”<sup>56</sup>

A relação do ciberespaço com a obra de Plensa foca a diversidade (a vários níveis: social, educativo, cultural, entre outros), que coexistem e acima de tudo respeitam-se no mesmo espaço, possibilitando uma diversidade cultural.

Apesar de ser muito mais individualizada, a informação depende da partilha, discussão e produção entre os cibernautas, o que vincula o processo de

---

<sup>55</sup> Jaume Plensa é um escultor espanhol e “um dos poucos artistas capazes de fazer Arte Pública que é ARTE porque ele encontrou a maneira de fazer uma obra que conecta ao mesmo tempo, as pessoas e o meio ambiente”. Mary Sabbatino – vice presidenta da Galeria Lelong New York <http://www.rtve.es/television/20101110/escultura-arte-jaume-plensa/369598.shtml> última consulta a 12 de abril de 2012

<sup>56</sup> <http://www.rtve.es/television/20101110/escultura-arte-jaume-plensa/369598.shtml> última consulta a 12 de abril de 2012

construção/reconstrução do ciberespaço e torna-o dependente do “pulular das [suas] comunidades, o emaranhado das [suas] obras, como se toda a memória dos homens se desdobrasse neste instante”. (Lévy, 1999, p. 249 e 250)

Existem outras visões sobre ciberespaço que não serão com certeza aqui esgotadas.

O ciberespaço é

“O universo das redes digitais de interação e de aventura, o local dos conflitos globais, uma nova fronteira económica e cultural. (...) Mas o ciberespaço refere-se menos sobre os novos meios de transmissão de informações do que dos modos originais de criação e a navegação dentro do conhecimento e as relações sociais que proporcionam. Ciberespaço constitui um campo vasto e ilimitado, ainda parcialmente indeterminado, o que não deve ser reduzida para apenas um dos seus muitos componentes. Ele é projetado para interligar e fornecer uma interface para os vários métodos de criação, gravação, comunicação e simulação.” (Lévy, 1994, p. 372)

Segundo Mark Dery e com base no conceito de William Gibson, ciberespaço é “um espaço imaginário que existe unicamente dentro dos computadores” (1998, p. 13) e que de uma perspetiva, complementa a definição de um espaço que, além de existir de forma imaginada dentro dos computadores, é uma rede de comunicações ao nível planetário.

O ciberespaço cria uma cultura própria que influencia a cultura local e vice-versa. Mas a cibercultura, mais do que uma cultura própria do ciberespaço, é uma mobilização global de culturas. Em causa está o respeito pelas culturas locais em detrimento de uma cultura global que poderá cobrir as culturas menos resistentes ou poderá criar uma “monocultura.”<sup>57</sup> Outra hipótese colocada será a criação de novas

---

<sup>57</sup> No site

<http://www.arquipelagos.pt/arquipelagos/newlayout.php?itemmenu=12&mode=aulas&cur=10&disc=11> consultado a 15 de janeiro de 2012, o Professor Catedrático na Universidade da Madeira, Rui Carita refere nas suas aulas *on-line* o seguinte: “Uma provável tendência que a **rede mundial** poderá ter, e que talvez deva ser encarada mais como um **perigo**, é a tendência para a **monocultura**. Em termos da influência cultural das redes, tudo aponta muito definitivamente para a influência determinante dos países do primeiro mundo, em particular, dos EUA. Poderá assim acontecer uma **excessiva homogeneização das culturas** dos muitos povos diferentes que participam do que costumamos chamar de civilização ocidental, podendo mesmo alargar-se em termos de cultura para todos os povos que tiverem acesso amplo a este novo aspeto do ambiente do planeta. Este **nivelamento**, se assim se pode escrever, pode vir a ter consequências muito sérias. À partida, porque pode dar origem a **reações violentas**, face à perda de capacidade de algumas culturas mais diferenciadas de manter a sua diversidade, tal como, de forma mais global, a perda de **diversidade biológica em ecossistemas**, pode levar a **processos degenerativos** e eventualmente à extinção, mas antes passando por processos violentos.”

culturas com bases em novos pressupostos ou resultados de uma adaptação ao novo ambiente sem por isso desaparecer. “Por ora, fica necessariamente aberto sobre se a introdução das novas tecnologias irá, a longo prazo, empobrecer ou enriquecer a civilização que conhecemos hoje”<sup>58</sup> no entanto, é claro que as influencia.

Ciberespaço: a palavra é constituída por “ciber,” que se refere ao domínio da tecnologia, da informática e novas telecomunicações e “espaço”, que não se refere ao real, fatural, mas sim a um espaço imaginado pelo homem, que é o resultado da necessidade de materialização da comunicação e principalmente da informação. O ciberespaço existe apenas na imaginação humana, porque não é possível materializá-lo por este ser constituído por linguagens de programação, por impulsos elétricos e não por matéria a qual nos constitui e é impossível transpor para o ciberespaço, sendo por isso um espaço desterritorializado, logo não é visual, ou seja, não está assente num “território geográfico, social e cultural de onde parte, para se configurar num mundo sem fronteiras”<sup>59</sup>. É sim a rede de comunicações que utiliza equipamentos para concretizar a comunicação ao nível planetário.

No desenvolvimento do conceito de ciberespaço, a desterritorialização é importante, na medida em que a informação que percorre a rede é desterritorializada, “(...) não pertence a nenhum lugar, frequenta um espaço não designável de ocorrer apenas entre coisas claramente situadas, ou de não estar *somente* “presente” (como todo o pensante), nada disso impede a existência.” (Lévy, 1996, p. 8)

“Onde ocorre a conversação telefónica?” (Lévy, 1996, p. 8) É sempre uma pergunta pertinente, mas pode ser estendida aos meios artísticos através da questão da localização das intervenções de carácter estético artístico, nomeadamente a *Net art*, pois à semelhança da chamada telefónica, a intervenção é igualmente deslocalizada. A conversa inicia-se num lugar e chega a outro, no entanto, a conversa ao percorrer a distância entre um local e outro, é desterritorializada.

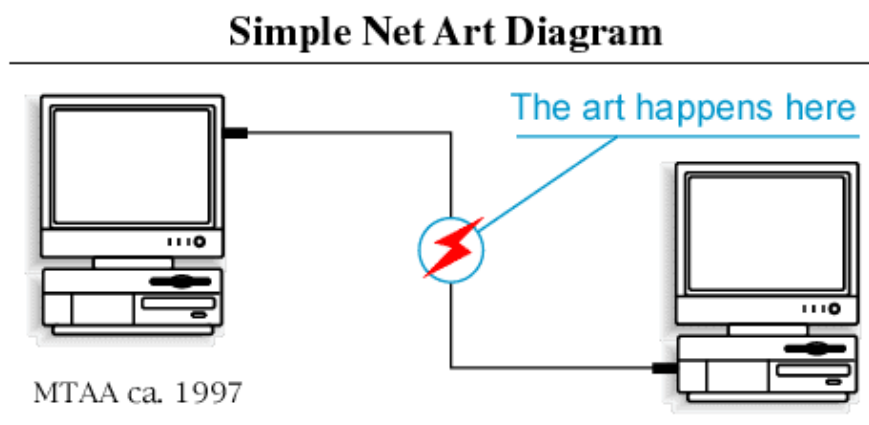
Como explica Lévy, a comunicação “entre coisas claramente situadas,” como é o caso da navegação *on-line*, cria uma nova localização da navegação, ampliando as fronteiras do espaço fatural, criando uma realidade desterritorializada. Essa problemática da localização do cibernauta e do local onde a sua interação faz acontecer a *Net art*, foi

---

<sup>58</sup><http://www.arquipelagos.pt/arquipelagos/newlayout.php?itemmenu=12&mode=aulas&cur=10&disc=11> consultado a 15de janeiro de 2012

<sup>59</sup><http://www.arquipelagos.pt/arquipelagos/newlayout.php?itemmenu=12&mode=aulas&cur=10&disc=11> consultado a 15de janeiro de 2012

colocada pela dupla de artistas Mark River e Tim Whidden (imagem 24) e ilustra bem a questão da virtualização da fruição assim como da interação no ciberespaço.



**Imagem 24 – Mark River e Tim Whidden são uma dupla de artistas que trabalham com o nome MTAA e debruçam-se essencialmente, desde 1996, à intervenção artística através de *net art*. em 1997 propuseram o diagrama acima onde apresentam a localização do acontecimento da *net art*. No site: <http://www.mteww.com/> é possível consultar as intervenções artísticas da dupla.**

“A comunidade da Internet dilui assim as periférias e ultra periférias, corrompe as coordenadas espaço-temporais e gera um processo de deslocalização, e constrói uma nova centralidade então totalmente virtual, mas igualmente real. Produz igualmente todo um novo Conhecimento e uma nova Cultura frutos de um espaço que deixou de ter as dimensões físicas tradicionais.”<sup>60</sup>

Mas terá o ciberespaço características do espaço real?

A existência do ciberespaço pressupõe que alguém, a quem denominamos de cibernauta, está a interagir com este espaço, construindo-o ou alterando-o utilizando para isso um computador ou outro dispositivo eletrónico que lhe permite interagir com a informação. O humano estabelece uma relação com o dispositivo eletrónico denominada cibernética<sup>61</sup>. Segundo Virilio, “a cibernética – do grego – *kubernana*: “dirigir” – trata de processos de comando e comunicação entre homens e máquinas.” (1999, p. 34 e 35) A interação e utilização das capacidades e possibilidades que os equipamentos nos possibilitam, permitem-nos a criação desse ciberespaço impossível de

<sup>60</sup><http://www.arquipelagos.pt/arquipelagos/newlayout.php?itemmenu=12&mode=aulas&cur=10&disc=11> consultado a 15 de janeiro de 2012

<sup>61</sup> <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=cibern%C3%A9tica> consultado 23 de janeiro de 2011 o conceito “cibernética” foi criado na década de 80 por Norbert Wiener.

tocar. Precisamos reconhecer a sua existência, que se distingue do espaço que habitualmente designamos de real pelas suas características e pela necessidade de entender o outro mundo que não é o nosso e por isso materializamo-lo virtualmente através da possibilidade de uma nova realidade.

Torna-se por vezes impossível de despendar tempo para a “comunhão dos corpos e das almas”<sup>62</sup>, pois as novas possibilidades de estabelecer relações sociais *on-line* faz com que seja, por vezes, impossível de conviver socialmente pela necessidade que temos em consumir os conteúdos *on-line*, deixando pouco tempo para o convívio social que é determinante na formação e construção do humano. Por vezes, estas relações sociais *on-line* substituem as relações sociais do mundo real, criando por vezes dependências.

O ciberespaço tem vindo a ser limitado com regulamentações que por vezes nos fazem lembrar que é um espaço real. Os cibernautas “navegam” como se se tratasse de um espaço que é real, quando “o real do ciberespaço é necessariamente diverso do outro real e, como tal, tudo aquilo que procura copiar no mundo digital o que existe no mundo real, proceda a uma representação do real, “falseando” a sua natureza.” (Sardinha, 2007, p. 86) Mas “estas redes só poderão sobreviver se fundadas, baseadas, em tecnologia eletrónica de fácil difusão e escassa regulamentação” (Sardinha, 2006, p. 188), pois tem sido os critérios de liberdade e de possibilidades dadas ao ciberespaço que tem vislumbrado os cibernautas. Inicialmente o espaço cibernético existia apenas com uma possibilidade longínqua e pertencente à ficção científica, hoje essa proximidade é bem diferente, mas sabemos que a coexistência destes mundos terá de continuar até que se resolvam questões científicas do ramo da Física, nomeadamente o fato de ser sempre necessário a materialização do corpo, o que é impossível de concretizar com o ciberespaço, tornando ambas as realidades, por enquanto, incompatíveis na sua existência, mas possíveis ao nível conceptual (no mundo das ideias e/ou pensamentos). No entanto, apesar de não podermos ainda ter a possibilidade do corpo existir no ciberespaço a verdade é que esse espaço não existe sem o espaço materializado dos corpos.

Outro problema que o ciberespaço levantou foi a localização dos limites de um espaço que é desterritorializado e nós para resolvermos essa desterritorialização, socorremo-nos da nossa familiaridade com o espaço real que tem características bem

---

<sup>62</sup> <http://chroma-kai-symmetria.blogspot.com/2011/12/memoria-tecnol.html> consultado 25 de janeiro de 2012

diferentes e das quais se destaca o fato do espaço real, ser fatural. Podemos inferir que, se o ciberespaço é construído pelos cibercibers, então, este, é também limitado por eles. No entanto, parece ser muito pretensioso que os limites sejam por eles estipulados, na medida em que a memória assim como a identidade cultural deve de ser fruto da evolução natural da sociedade e não uma imposição externa e imposta globalmente. Nessa imposição, Idalina Sardinha, diz-nos que as “ redes só poderão sobreviver se fundadas, baseadas em tecnologia eletrónica de fácil difusão e escassa regulamentação.” (Sardinha, 2006, p. 188) Mas sendo “a *net* um caos de informação que apenas cada utilizador, mediante os seus interesses, pode organizar – é no fundo um sistema anómico” e é esta anomia que a caracteriza<sup>63</sup>. Tem sido, nas últimas décadas, essa “anomia” que o humano tem transportado diretamente do ciberespaço para o mundo real e que pertencem ao espaço cibernético pelas suas características.

Pela velocidade do desenvolvimento tecnológico que hoje assistimos, não podemos garantir ou sequer dizer que é certo ou errado por não haver uma sistematização fidedigna que nos permita prever aquilo que irá acontecer ou por outro lado, entender adequadamente aquilo que hoje acontece. O desenrolar do desenvolvimento tecnológico está assente na dependência da descoberta, da invenção ou da imaginação de aspetos ou mesmo de equipamentos que permitem a sua concretização. Por outro lado, é também necessário que, do ponto de vista do conhecimento, essa concretização seja possível. Quem poderia prever que hoje estaríamos conectados, interligado através de uma rede ao nível mundial de informação e comunicação? Será também correto? (Imagem 25)

Vannevar Bush<sup>64</sup> “em 1945 publicou um artigo que previa a nossa era digital, intitulado *Como podemos vir a pensar*. “(...) com grande intuição, ele descreveu todos

---

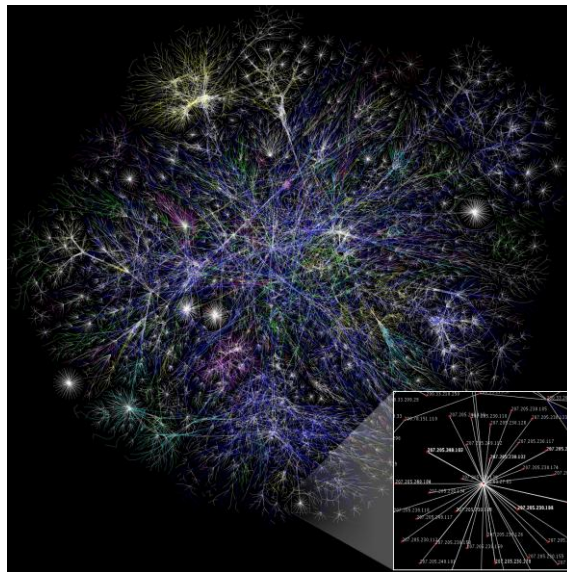
<sup>63</sup> O desenvolvimento foi lecionado nas aulas de História da Arte e do Design Contemporâneos do Mestrado em Ensino das Arte Visuais no 3º ciclo e Ensino Secundário da Universidade da Madeira 2010/2012, e segundo a autora e docente Idalina Sardinha, fará parte da sua próxima publicação.

<sup>64</sup> Vannevar Bush foi engenheiro eletrotécnico norte-americano nascido em 1890, graduou-se em 1913 e em 1916-17 concluiu o seu doutoramento em engenharia eletrónica pela universidade de Harvard e pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). [http://www.infopedia.pt/\\$vannevar-bush](http://www.infopedia.pt/$vannevar-bush) Do seu longo curriculum destacam-se contribuições para a “criação dos primeiros computadores do Mundo ao desenvolvimento da bomba atómica”

<http://www.youtube.com/watch?v=eSchM8oFU5Q&feature=related>, as colaborações com a Marinha americana, a docência da cadeira de eletrónica no MIT, a presidência do Instituto de Carnegie de Washington entre outros cargos desempenhados de relevância Nacional Norte Americana.

[http://www.infopedia.pt/\\$vannevar-bush](http://www.infopedia.pt/$vannevar-bush) Tendo publicado várias obras das quais destacamos *Assim Como Pensamos* (1945) onde define “as bases do "memex" - um sistema que tinha como objetivo auxiliar a memória humana, fornecendo-lhe os meios de uma forma sistematizada”

os problemas atuais com o excesso de informação.”<sup>65</sup> Tim Burns-lee transformou a net naquilo que conhecemos hoje, através do WWW (world wide web), pois permitiu que fosse fácil a navegação e a partilha de informação tendo por base o saltitar de um pedaço de informação para outro através de hiperligações que fazia com que o cibernauta “saltasse” de sítio em sítio na internet e que alterou a nossa forma de pensamento linear num pensamento “associativo”, que relaciona a informação de um dado elemento.



**Imagem 25 – “Visualização gráfica de várias rotas em uma porção da Internet mostrando a escalabilidade da rede”**

O Prof. David Nicholas realizou um estudo sobre internet onde concluiu que “40% das pessoas nunca voltam a visitar a mesma página da web e que vem apenas três páginas entre as milhares que se encontram disponíveis *on-line*.”<sup>66</sup> Devido a isto, o Prof. David Nicholas “sugere que a rede interligada da web está a converter o nosso pensamento linear em pensamento associativo.”<sup>67</sup>

---

[http://www.infopedia.pt/\\$vannevar-bush](http://www.infopedia.pt/$vannevar-bush) e onde, no mesmo artigo “previa a nossa era digital” “descrevendo “os problemas atuais com o excesso de informação”

<http://www.youtube.com/watch?v=eSChM8oFU5Q&feature=related>. No artigo ele desenvolve também o fato do nosso cérebro não funcionar de forma linear mas sim por associação

<http://www.youtube.com/watch?v=eSChM8oFU5Q&feature=related>.

<sup>65</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=eSChM8oFU5Q&feature=related>. consultado a última vez a 26 de março de 2012

<sup>66</sup> *Ibidem idem*

<sup>67</sup> *Ibidem idem*

Mas não será que os estudos do Prof. David Nicholas e o texto de Vannevar Bush, em vez de descobrir a forma como pensamos, não vieram antes comprovar ou sistematizar a nossa forma de pensar?

Antes da informatização da informação, esta estava armazenada e compilada em livros e quando liamos um ou mais livros, liamos um livro de cada vez e passávamos ao seguinte quando terminávamos aquele que tínhamos em mãos. Esta forma de adquirir conhecimentos e ler informação cria no nosso cérebro uma estrutura de pensamento linear. Por outro lado, navegar no ciberespaço é em muito, idêntico a navegar em muitos livros, mas em vez de terminar um para passar a outro, lemos um pouco de um livro e depois um pouco do outro e outro e outro sem nunca ficar muito tempo no mesmo e sem aprofundar as questões que o livro levanta. Esta forma de ler no ciberespaço faz com que o pensamento se transforme de linear para associativo.<sup>68</sup>

“Estou a pesquisar todos estes ficheiros associados a Bush, estão marcados com o nome Vannevar Bush de A a B de C a D, fotografias, correspondência, etc. Mas ironia, esta não era a forma como Bush pensava que os nossos cérebros funcionavam. Por exemplo, quando pensava na sua tia Susi, não pensava em todas as pessoas que conhecia com o nome começado por S mas sim onde tinha estado da última vez que a vira, qual o penteado que tinha, o perfume que usava, como colocava os dedos à sua frente quando falava, esse tipo de coisas e por aí fora até construir uma imagem dela. Por outras palavras, ele não achava que as nossas mentes eram lineares mas que funcionavam por associação”<sup>69</sup>

A diferença entre estas duas formas de pensar está relacionada com a adequação da sistematização da informação no cérebro, que hoje cada vez é mais frequente que pensemos de forma não linear e logo associativa, porque relacionamos as várias informações para chegar ao conhecimento.

É também uma forma de adequação de métodos aos instrumentos. Podemos considerar que até ao aparecimento do ciberespaço o nosso pensamento era mais linear devido aos métodos lineares de estudo e que devido a esse pulular de “lugar” em “lugar” no ciberespaço, pensamos de forma associativa. Assim, inferimos que o nosso cérebro se readaptou a uma nova forma de pensar influenciado pelos instrumentos de pesquisa de informação e na forma como a armazenamos. Se o nosso instrumento de pesquisa atualmente não fosse nem o livro nem o ciberespaço ou a internet, significaria que teríamos um modo de pensar e armazenar que seria adequado ao instrumento e que

---

<sup>68</sup> *Ibidem idem*

<sup>69</sup> *Ibidem idem*

o nosso pensamento não seria nem linear nem associativo, mas outro, adequado ao instrumento.

A possibilidade de “navegar” de tema em tema, faz com que os artigos, os textos, ou outro tipo de informação não sejam lidos em profundidade, resultando numa cultura superficial onde o importante não é a profundidade que se desenvolvem as questões, mas sim a amplitude de informação que se consegue abarcar numa “viagem” pelo ciberespaço a bordo no nosso computador.<sup>70</sup> A cultura superficial é uma consequência da forma como atualmente raciocinamos e da influência da utilização da internet faz na nossa forma de pensar.

A internet recorre a uma forma associativa de relacionar a informação deixando de lado a linearidade da leitura de um livro, construindo um conjunto de informações acerca de um dado tema que permite a compreensão desse tema através do recurso a várias fontes de informação. Esta forma de pensamento leva-nos a desenvolver uma superficialidade do tema porque aquando da recolha de informação, andamos de sítio em sítio a recolher informação sem nunca a aprofundar. Um dos exemplos que podemos dar é o que o Prof. David Nicholas refere: “Você ficaria satisfeita se o seu médico ignorasse toda a teoria da revista *Lancet* e de outras fontes de informação e nunca lesse nada em pormenor?”<sup>71</sup>

No fundo o que o nosso cérebro fez, foi seguir o modo de raciocínio do nosso instrumento: a internet que utiliza o hipertexto como forma de navegação na web.

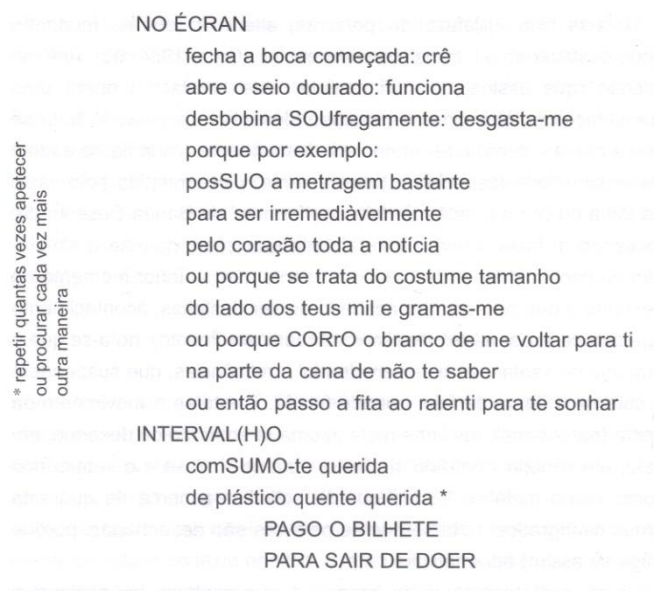
O hipertexto não é uma criação da web, pois, em 1965 o sociólogo Theodor Holm Nelson criou a palavra hipertexto e esta foi definida “como sendo um tipo de escrita não sequencial ramificada que permite escolhas ao leitor; este texto é melhor lido num ecrã interativo.” (Nelson, 1993) citado por (Pimentel, 2011, p. 101) O texto intitulado *Como podemos vir a pensar*, de Vannevar Bush, explorava a forma associativa como o nosso cérebro armazena a informação e foi uma das fontes que Tim Berners-Lee utilizou para criar e organizar a world wide web regularmente denominada de www. O que de melhor este sistema possibilita é a forma como podemos navegar na informação, selecionando as palavras e levando o leitor para as informações que pretende.

---

<sup>70</sup> *Ibidem idem*

<sup>71</sup> *Ibidem idem*

Em 1966, António Aragão publicava na revista *Folhema 2* um poema que, apensar de estar no papel remetia-nos para várias possibilidades de leitura do mesmo poema:



**Imagem 26 - António Aragão - *No Écran* - 1966**

Para constatar a forma associativa com que o nosso cérebro relaciona os pensamentos e idéias podemos pensar na forma como se forma o conhecimento a partir da informação que “consumimos”:

“Uma das coisas mais interessantes sobre as ideias é o facto de termos este mito de que eles ocorrem às pessoas numa espécie de momento “Eureka”, em que alguém está sentado à sua secretária e diz “ah! Compreendi a gravidade” ou “já sei como construir um reator nuclear”. Mas na realidade o que costuma acontecer mais frequentemente do que julgamos, é que as ideias são colaborativas.”<sup>72</sup>

Vimos que o nosso cérebro, de certa forma, parece que se adequou a novas formas de pensar e de agir, muito por influência do ciberespaço no mundo real. Além de influenciar a forma como pensamos, influenciou também a forma como nos relacionamos.

Segundo Susan Greenfield:

<sup>72</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=j\\_rIYKELK9s&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=j_rIYKELK9s&feature=related) consultado a 10 de fevereiro de 2012

“quando uma criança está no mundo real, mesmo que seja um mundo real de uma casa de bonecas ela sabe que está num mundo onde as bonecas se podem partir ou onde alguém pode pisar o nosso soldadinho, ou seja, aprendem que as ações têm consequências. Imaginemos que (...) uma criança à frente do computador, trata-se de um mundo onde existe uma forte ênfase na audição e na visão (...) existe um triunfo dos sentidos sobre o significado. Se dermos a um cérebro humano um ambiente onde as ações não têm consequência, se dermos a esse cérebro um ambiente que é apenas literal onde não existe necessidade de interpretação, é possível que esse cérebro se mantenha num estado infantilizado.”<sup>73</sup>

Se por um lado “temos negligenciado o dom de compreender as coisas através de nossos sentidos” (Arnheim, 2006, p. introdução), por outro não nos podemos esquecer que necessitamos de recorrer à cognição para compreender, raciocinar e experienciar ações que constituem grande parte da construção do nosso cérebro e do nosso conhecimento.

Aprender a conviver com as duas realidades distintas é, talvez, o maior desafio que o ciberespaço nos trouxe. Mas esperemos que, sendo “as máquinas de informação que determinam hoje, e cada vez mais, os nossos atos: e isto de uma maneira tão insidiosa que é legítimo falar de uma *revolução secreta* sem o conhecimento dos seus participantes.” (Moles, 1990, p. 47) Esperemos que haja ainda assim e segundo a Aleks Krotoski<sup>74</sup>, a “esperança de que esta tecnologia nos venha a mostrar novos horizontes que liberte a humanidade e mude a natureza humana para melhor.”<sup>75</sup> Não podemos esquecer que a tecnologia é apenas um meio e não um fim em si mesmo, pelo que se torna imperativa a afirmação da Aleks Krotoski. Reconhecer o fim em si mesmo é considerar o domínio das ciências sobre o homem e mais grave ainda é deixar que, à semelhança do que aconteceu com as bombas atômicas em agosto de 1945, que ditou o fim da Segunda Guerra Mundial, é deixar que a ciência tenha domínio sobre o Homem em todos os aspetos que esta pode abordar.

À parte do domínio ou não ,da ciência sobre o humano, não podemos deixar de referir a coexistência de duas realidades: ciberespaço e espaço real, que podemos

---

<sup>73</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=S037WkehQvs> consultado a 13 de março de 2012

<sup>74</sup> É uma investigadora e jornalista que se tem debruçado sobre temáticas da tecnologia e da interatividade. <http://alekskrotoski.com/> consultado a 15 de fevereiro de 2012

<sup>75</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=j\\_r1YKELK9s&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=j_r1YKELK9s&feature=related) consultado a 10 de fevereiro de 2012

“provar”, “(...) o novo universo por imersão”<sup>76</sup>, o que em nosso entender coloca lado a lado ambas as realidades de forma pacífica. O cibernauta nunca consegue sair do local onde está, mas a capacidade de “imersão” das tecnologias leva a que o seu cérebro seja completamente imerso num mundo construído e constituído por *bites* e *bytes*. Mas “a questão da corporeidade toca-nos a todos (...), mesmo se não estivermos falando de questões relacionadas com o ciberespaço.

O vislumbre da imersão não passa disso – de um vislumbre. Pois “a questão da telepresença deslocaliza a posição, a situação do corpo. Todo o problema da realidade virtual é, essencialmente, negar o *hic et nunc*, negar o “aqui” em benefício do “agora” (Virilio, 1999, p. 46). A telepresença é uma “peculiar sensação de presença” para “aqueles que passam muito tempo conectados (...) a espaços virtuais” que necessariamente leva o cibernauta a uma “sensação de «lugar».” (Dery, 1998, p. 14)

O que agora podemos assistir e que podemos assimilar a uma transposição de um mundo para o outro é o facto de, por vezes, para sobrevivência necessitarmos de equipamentos que auxiliam ou substituam órgãos ou funções biológicas desses órgãos. Se por um lado a cibernética trata das relações do homem com a máquina, a colocação de objetos no corpo cria uma relação inversa de relação entre a máquina e o homem tornando o homem naquilo que Virilio denominou de “*hombre-prótesis*.” (1999, p. 56) Tomamos a liberdade de generalizar a questão do “*hombre-prótesis*” para outros campos mas não podemos deixar de referir que na sua essência “Marvin Minsky<sup>77</sup> afirma que amanhã haverá computadores miniaturizados que serão capazes de assistir a memória do indivíduo. Traspassamos a perspectiva da terapia e chegamos ao «*hombre-prótesis*»” (Virilio, 1999, p. 56). Completando a ideia de Virilio sobre o “*hombre-prótesis*” necessariamente temos de considerar “(...) *que es esencial en la cibercultura, poniendo de relieve la idea de Marshall McLuhan de que «las tecnologías son autoamputaciones de nuestros propios órganos».*” (Dery, 1998, p. 120)

Talvez o «*hombre-prótesis*», segundo Virilio não seja tão desadequado assim, pois se analisarmos, hoje existe muita informação na internet, que de certo modo vem

---

<sup>76</sup> <http://caosmose.net/pierrelevy/ouniversalsem.html> consultado 23 de janeiro de 2011

<sup>77</sup> “Minsky Marvin has made many contributions to AI, cognitive psychology, mathematics, computational linguistics, robotics, and optics. In recent years he has worked chiefly on imparting to machines the human capacity for commonsense reasoning. His conception of human intellectual structure and function is presented in two books: *The Emotion Machine* and *The Society of Mind* (which is also the title of the course he teaches at MIT).” <http://web.media.mit.edu/~minsky/> consultado a 26 de março de 2012

substituir a faculdade de armazenamento do cérebro e por outro lado, a informação que está no ciberespaço é passível de ser construído/reconstruído, atualizando.

É do interesse de cada cibernauta ser seletor das informações de modo a construir, ou tentar dar uma orientação e organização da informação que tem interesse para cada um. O indivíduo deixou de ser um leitor de livros, passou a ser mais do que leitor, um criador da informação que, pelos seus interesses tem acesso, recria e partilha pelo que:

“(…) já não é possível distinguir o profissional do amador: a interação homem/máquina gerada pela Web torna, cada um simultaneamente, criador e consumidor das novas tecnologias, participante e espetador, artista e crítico da sua obra. Pode-se mesmo falar de “ressocialização”, pois este modo de comunicação artística pressupõe uma alternativa ao modelo preexistente na arte, isto é, o que temos hoje é uma comunicação centrada no pragmatismo e na desmaterialização do território do artista” **(Roxane Bernier citada em (Trindade, 1996, p. 12) citado por (Sardinha, 2007, p. 86)**

Esta interação cria um volume gigante de informação que parece nos estar a levar, ou já estamos, num *niilismo* em vários aspetos. Torna-se irónico o *niilismo* devido à quantidade de informação que os cibernautas criam e partilham no ciberespaço. “Mesmo que, nos próximos anos, todos tivéssemos acesso a esta panóplia de comunicação, será que ficaríamos automaticamente capacitados para desejar aceder, interpretar e assimilar essas toneladas de informação?” **(Sardinha, 2007, p. 78)** Ainda que haja uma quantidade de informação considerável acessível, não significa que estejam todos aptos a interpretar essa informação. Será sempre necessário considerar os interesses e vivências de cada um de nos para que estejamos abertos à receção dessa informação selecionada individualmente.

“As redes passaram assim a ser infra-estruturas de criação contínua de significados, mas alterando-os constantemente e criando com isso uma profunda dependência do utilizador”<sup>78</sup> que é o grande interesse do ciberespaço e da internet onde o cibernauta enquanto, “simultaneamente, criador e consumidor das novas tecnologias, participante e espetador, artista e crítico” **(Sardinha, 2007, p. 86)** que se constrói o ciberespaço e também aquilo que Pierre Lévy denominou de Inteligência coletiva.

---

78

<http://www.arquipelagos.pt/arquipelagos/newlayout.php?itemmenu=12&mode=aulas&cur=10&disc=11>  
consultado a 15 de janeiro de 2012

A inteligência coletiva: “trata de construir colmeias ou formigueiros humanos?” ou por outro lado significa que “cada um dentre nós se torna uma espécie de neurônio de um mega-cérebro planetário ou então desejamos constituir uma multiplicidade de comunidades virtuais nas quais cérebros nômadas se associam para produzir e compartilhar sentido?” (Lévy, 1999, p. 131) Mas será só de “sentido” que a inteligência coletiva trata?

Do nosso ponto de vista e se transpusermos o conceito para o mundo real, podemos pensar nos trabalhos acadêmicos concretizados em grupo e que são uma mais-valia para a partilha de informação e de conclusões entre colegas, permitindo uma melhor fundamentação das temáticas. Essa partilha de informação constrói cada indivíduo do grupo, pois o melhor local para a concretização de aprendizagens é através da partilha e da relação com outros indivíduos. É esta partilha de conhecimentos que se concretizam no trabalho final, que, no fundo representa a inteligência coletiva daqueles indivíduos sobre aquele tema.

No ciberespaço, no virtual, “um grupo humano qualquer só se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e de inventar do que um coletivo inteligentemente gerenciado.” (Lévy, 1999, p. 130) deste modo o ciberespaço podia ter sido o modo telepresente de trabalho, o que significa que “o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício.” (Lévy, 1999, p. 29)

“A inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um “veneno” para aqueles que dela não participam (e ninguém pode participar completamente dela, de tão vasta e multiforme que é) e um *remédio* para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes.” (Lévy, 1999, p. 30) Por outro lado e não discordando de Lévy, quem não participa no ciberespaço, ficará com certeza com uma visão pouco verosímil da realidade. Nos dias de hoje e segundo Kim Seang-Tae, Presidente da Sociedade da Informação Nacional da Coreia, “a inteligência coletiva é agora uma ferramenta basilar e instintiva”<sup>79</sup> pois desde o aparecimento da internet que cada vez mais a utilizamos para aceder a informações e gerar conhecimento, que é o que a internet nos permite já

---

<sup>79</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=S037WkehQvs> consultado a 12 de março de 2012

que esta é um constante ciclo de partilha e produção de informação e sempre terão novos assuntos e novos aspetos a consultar ou a partilhar. Neste sentido a *net* “é, hoje, uma comunidade de intercomunidades, de idiosincrasias, que se expressa através de linguagens próprias, quase privadas, idioletos geradores de novos sentidos, interdependências e inter-relacionamentos.”<sup>80</sup> Desta amálgama que é a *net* e o ciberespaço:

“Vamos ter, pois, de ser, nos próximos anos, muito lesto em assumir, estruturar e atualizar os *shifters* ou “linguagens de transição”, sob pena de criarmos uma nova Babel ou de sentirmos, um certo dia, que acordamos num mundo em que cada um de nos “fala” apenas consigo próprio, desfrutando plenamente da sua “mania”, da sua loucura privada.” (Sardinha, 2007, p. 82)

No desenvolvimento da definição de cibercultura, foram abordados vários temas que enumeramos: limites do ciberespaço, localização, forma como ele nos influencia, interação com o ciberespaço, inteligência coletiva, cibercultura, novas culturas ou monocultura, telepresença ou ausência real do corpo, a extensibilidade da tecnologia ao corpo – o homem prótese.

O desenvolvimento destes temas permitiu-nos entender as várias questões e características que o ciberespaço coloca e que nos tínhamos proposto desenvolver com o intuito de relacionar com outras temáticas.

A criação do ciberespaço trouxe ao Homem e à sociedade, do ponto de vista das relações sociais, novas possibilidades e também segundo Aleks Krotoski, a “esperança de que esta tecnologia nos mostraria novos horizontes que liberte a humanidade e mude a natureza humana para melhor.”<sup>81</sup>

Nunca podemos esquecer que a tecnologia é apenas um meio e não um fim em si mesmo. Reconhecer o fim em si mesmo é considerar o domínio das ciências sobre o homem e mais grave ainda é deixar que, à semelhança do que aconteceu com as bombas atómicas em agosto de 1945, que ditou o fim da Segunda Guerra Mundial e que demonstrou o domínio da ciência sobre o homem é assumir o poder da tecnologia sobre que a desenvolveu. Mas:

---

<sup>80</sup> O desenvolvimento foi lecionado nas aulas de História da Arte e do Design Contemporâneos do Mestrado em Ensino das Arte Visuais no 3º ciclo e Ensino Secundário da Universidade da Madeira 2010/2012, e segundo a autora e docente Idalina Sardinha, fará parte da sua próxima publicação.

<sup>81</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=j\\_r1YKELK9s&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=j_r1YKELK9s&feature=related) consultado a 10 de fevereiro de 2012

“Inventar o barco é inventar o naufrágio; inventar o avião é inventar o acidente aéreo; inventar a eletricidade é inventar a electrocução...Cada tecnologia traz consigo a sua própria negatividade que aparece ao mesmo tempo que o progresso técnico (...) mas o desenvolvimento das tecnologias só podem concretizar-se através da análise e da superação dos acidentes”  
(Virilio, 1999, p. 88)

Isto vem a demonstrar que o conhecimento só se constrói e concretiza a partir da partilha e da “comunhão dos corpos e das almas.”<sup>82</sup> O “acidente,” como nos refere Virilio, é fruto das experiências que as ciências exatas nos permitem, que nas ciências sociais é possível prever mas impossível experimentar, e a cultura que hoje temos, de certo modo, é o início das consequências que o ciberespaço e a cibercultura trazem em si.

Uma das razões para tais consequências e o que geralmente acontece é que “*el ordenador se considera una invención únicamente beneficiosa que libera la fantasías humana y que facilita un trabajo de proyecto eficiente*” *Los Ojos de la Piel* de Juhani Pallasmaa<sup>83</sup> quando na verdade o computador é uma ferramenta como é o martelo para o carpinteiro ou a caneta para o escritor.

A invenção do computador foi efetivamente benéfico para o humano, mas hoje é premente repensar a relação entre ambos e também a relação e influência entre o espaço real e o ciberespaço.

Marshal McLuhan refere que “continuamos a cantar a velha canção da fragmentação e da alienação, porque as sociedades olham sempre para a geração anterior enquanto vivem na presente geração, nunca vem a geração em que vivem”<sup>84</sup> o que faz com que só consigamos ver o verdadeiro valor da nossa geração ou do tempo em que estamos, quando na verdade já estamos fora dele. Hoje é tempo de pensar e olhar o futuro e o presente tomando as corretas decisões e não olhar o passado com uma visão saudosista mas sim de experiências e de conhecimento que podemos utilizar no presente e no futuro.

---

<sup>82</sup> <http://chroma-kai-symmetria.blogspot.com/2011/12/memoria-tecnol.html> consultado 25 de janeiro de 2012

<sup>83</sup> A frase foi citada por Celso Caires no site: <http://dedsign.wordpress.com/author/oslec/> consultado a 13 de março de 2012

<sup>84</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=31eFXfZce5o&feature=related> consultado a 10 de fevereiro de 2012  
No mesmo sentido Greene refere que “*Cada vez somos más los que, a pesar de nuestras preocupaciones por modernas, somos conscientes de lo necesario que es mantener esas visiones de posibilidad ante nuestros ojos y frente a la presencia de una despreocupación, una alienación y una fragmentación galopantes.*” (2005, p. 297)

Não sabemos como será a nossa sociedade daqui a 30 anos, mas a certeza é de que ela será o resultado das decisões que hoje estamos a tomar e será necessário gerir a vida de modo a que “(...) a dimensão sideral [fica] assegurada, pois, como acontece com os fenómenos que acontecem no espaço, todos podemos acompanhá-los, desde que devidamente equipados e sintonizados” (Sardinha, 2006, p. 191) de modo a permitirmos atualizar e entender, não só o nosso contexto e mais ainda, o contexto global.

O entendimento do contexto mundial, passou a ser preponderante no desenvolvimento de intervenções artísticas ao nível do ciberespaço, na medida em que a intervenção irá ganhar novos entendimentos adequados a esses contextos, e desconhecê-los é desconsiderar a diversidade que o ciberespaço evoca. Desta diversidade consideramos aquilo que Pierre Levy denomina de “rizomas de sentido”<sup>85</sup> terão terreno fértil para o crescimento e desenvolvimento. (Levy 1999, p. 275 e 276 citado por Sardinha, 2006, p. 196) Estes rizomas possibilitaram o encontro de novos “caminhos” para o ciberespaço.

Os “rizomas de sentido” acima referidos são um dos aspetos benéficos que a cibercultura e o ciberespaço nos trazem e que de todo estão separados do espaço real, incluindo da cidade.

“Se olharmos para a história das invenções o que descobrimos que estão tremenda e desproporcionalmente centradas em áreas urbanas. Uma das coisas boas que as cidades têm, é que estão repletas de espaço públicos como os cafés, onde as pessoas que partilham de interesse comuns, mas que provem de ambientes diferentes, trabalham para empresas diferentes se podem reunir, são artistas que se encontram com escritores ou com realizadores de cinema e nesses pontos de convergência eles sentam-se, conversam, partilham ideias e o local torna-se numa espécie de espaço conectado.

Portanto, de certa forma a web é uma espécie de versão virtual daquilo que as cidades têm feito historicamente.”<sup>86</sup>

O que não é tão linear quanto isso, porque existe em ambos os espaços de partilha características que os distinguem e a participação dos intervenientes é a uma escala planetária.

---

<sup>85</sup> Segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari um rizoma é “*um caso de sistema aberto.*” <http://rizomas.net/filosofia/rizoma/107-rizoma-e-um-sistema-aberto-deleuze-e-guattari.html> consultado a 17 de abril de 2012. A palavra rizoma provém da botânica que é uma raiz que pode transformar-se em caule ou vice versa.

<sup>86</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=j\\_r1YKELK9s&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=j_r1YKELK9s&feature=related) Consultado a 10 de fevereiro de 2012 Steven Johnson é o escritor do livro “*Todo o mal é bom para ti*”

Aleks Krotoski metaforiza o ciberespaço e a cidade pois:

“(...) quando olhamos para uma cidade com toda a sua abundância de pessoas a que cada uma delas tem os seus sonhos, os seus desejos e expectativas, as coisas não deviam funcionar, mas funcionam. Então será que a essência do que torna uma cidade realmente extraordinária, os mexericos, as ligações, a serenidade, também pode funcionar na web?”<sup>87</sup>

Tal questão remete-nos para uma fusão dos espaços a que hoje assistimos, e de que são exemplo as relações sociais estabelecidas em rede sociais, assim como a organização de movimentos e ações de carácter político por parte do cidadão, que se iniciam nas redes sociais e são amplamente divulgadas nessas plataformas.

O espaço que foi criado pelas novas formas de comunicação e conseqüentemente pela rede, fizeram com que o “novo mundo de comunicação” deixasse de ser fatural para passar a ser virtual.

Passando a comunicação entre os dois espaços por um processo de codificação/descodificação, ou seja, passar do mundo fatural ao ciberespaço e novamente fatural (utilizador/factual-computador/virtual-utilizador/factual). Este processo de transição pode ser denominado de “velocidade de escape” que segundo Mark Dery “é a velocidade em que um corpo vence a atração gravitacional de outro corpo, como por exemplo uma nave espacial quando abandona a terra.” (1998, p. 11) “A cibercultura está alcançando claramente a sua velocidade de escape tanto no sentido filosófico como no tecnológico. É uma câmara de ressonância para fantasias transcendentalistas sobre a eliminação de todas as limitações metafísicas e físicas.” (Dery, 1998, p. 16) Podemos pensar que realmente se atinge a velocidade de escape mas “a questão da corporeidade toca-nos a todos – utilizo a palavra “tocar” intencionalmente. (...) “a questão da telepresença deslocaliza a posição, a situação do corpo. Todo o problema da realidade virtual é, essencialmente, negar el *hic et nunc*, negar o “aqui” em benefício do “agora”. (Virilio, 1999, p. 46) Neste sentido, não podemos passar ao lado da “advertência de Donna Haraway acerca de que qualquer ideologia «transcendentalita» que prometa «uma forma de escapar à história, uma forma de... negar a mortalidade», que contém a semente de um apocalipses. Segundo Donna Haraway, o que necessitamos mais que nunca é:

---

<sup>87</sup> Idibem idem

*“Un sentido profundo e inevitable de la fragilidad de la vida que llevamos; de que realmente morimos, que nos herimos mutuamente, de que la Tierra es realmente finita, de que no hay planetas conocidas allá fuera en os que podamos vivir, de que la velocidad de escape es una fantasía letal.”*  
(Mazlish, 1993, p. 218) citado por (Dery, 1998, p. 24)



Imagem 27 – Jean Tinguely - Méta-Harmonie II – 1979

Recusar a ideia de Virilio sobre o “*hombre-prótesis*” (1999, p. 56) é recusar a consequência da influência da cibercultura e da tecnologia na vida quotidiana, no entanto lembremos que o “(...) que é essencial na cibercultura, coloca em destaque a ideia de Marshall McLuhan de que *«las tecnologías son autoamputaciones de nuestros propios órganos»*.” (Dery, 1998, p. 120) Em nosso entender e no contexto artístico o que irá acontecer é que a “escultura do futuro será interativa, inteligente; andar, falar, voar.” (Dery, 1998, p. 117) Não reúne todas as características enumeradas mas Jean Tinguely (1925 – 1991) escultor suíço criou esculturas com movimento denominadas de esculturas cinéticas devido ao movimento que adquirem.

Outras formas artísticas apareceram e outras serão adequadas a estas novas possibilidades permitindo novas formas de fruição e de expressão que, mais tarde, serão desconstruídas para novas áreas do saber.

“(...) o virtual, rigorosamente definido, tem somente uma pequena afinidade com o falso, o ilusório ou o imaginário.” Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* São Paulo, Brasil: Editora

34.

## 2.5 - O virtual

No contexto desta investigação, importa desenvolver pesquisas de autores como, Pierre Lévy, talvez, o mais importante teorizador da cibercultura que desenvolveu o conceito de virtualidade. Paul Virilio destaca-se, por ser um filósofo que se dedicou a questões relacionadas com a informação e com a era da internet.

Serão consultados outros autores com diferentes formas de interpretar e criticar a realidade tecnológica com ligações à internet. Destes são exemplo, Gilles Deleuze e Michel Serres, citados por Pierre Lévy, no livro *O que é o Virtual?* e que contribuem para a sistematização das tecnologias de informação e comunicação.

Neste trabalho de investigação interessa-nos analisar os aspetos que estão intrínsecos e que são transversais nas temáticas que permitem entender o espaço de intervenção dos artistas, que têm uma atividade baseada em tecnologias de carácter informático e *on-line*, que neste contexto de expressão estético artístico também abarca questões relacionadas com o espaço público e privado.

A definição de virtual pode ser dada de várias formas, mas a metáfora que Pierre Lévy utilizou é adequada e permite entender o conceito de virtual

“Esse complexo problemático pertence à entidade considerada e constitui inclusive uma de suas dimensões maiores. O problema da semente, por exemplo, é fazer brotar uma árvore. A semente “é” esse problema, mesmo que não seja somente isso. Isto significa que ela “conhece” exatamente a forma da árvore que expandirá finalmente a sua folhagem acima dela. A partir das coerções que lhe são próprias, deverá inventá-la, coproduzi-la com as circunstâncias que encontrar.

*Por um lado, a entidade carrega e produz suas virtualidades:* um acontecimento, por exemplo, reorganiza uma problemática anterior e é suscetível de receber interpretações variadas. *Por outro lado, o virtual constitui a entidade:* as virtualidades inerentes a um ser, sua problemática, o nó de tensões, de coerções e de projetos que o animam, as questões que o movem, são uma parte essencial de sua determinação” (Lévy, 1996, p. 6)

De virtual, entende-se que é o “que existe potencialmente e não em ação”<sup>88</sup>, ou seja, conceitos, soluções ou ações que apenas tem potencialidades de existir mas não existe, é conceptual enquanto for virtual. Através da definição conseguimos subentender que real e virtual não são palavras antónimas.

“A virtualização atinge mesmo as modalidades do estar junto, à constituição do “nós”: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual...embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço desempenhem um papel capital na mutação em curso, (...) ultrapassa amplamente a informatização.” (Lévy, 1996, p. 6)



Imagem 28 - YoubeQ.com - Rede social baseada no Google Maps

Para além de “virtual” não ser o antónimo de real, nem de estar, necessariamente dependente da informatização e que não tem afinidades “com o falso, o ilusório ou o imaginário”, é sim, “um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata.” (Lévy, 1996, p. 2).

A palavra “virtual” deriva do “latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*” que significa “força, potência.” (Lévy, 1996, p. 5)

Considera-se então, que virtual é, “(...) um mundo não cartografado, de conexões sempre e apenas esboçadas, sempre em devir, sempre por vir” (Sardinha, 2007, p. 87), em constante processo de construção e que está desterritorializado, ao que se acrescem dificuldades de sistematização ou de cartografia de um espaço que não é

<sup>88</sup> <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=virtual> consultado a 21 de novembro de 2011

concreto e por isso não podemos estar fisicamente, logo, este espaço pode ser entendido como um espaço real (imagem 28), pois ele tem potencialidades de existir. Existir este, que deverá “(...) confundir[-se], juntar as duas realidades e/ou irrealidades em definitivo, fazendo desaparecer as fronteiras que por enquanto as separam.” A junção entre os mundos nunca poderá ser do real em direção ao virtual, mas sim do virtual para o real, visto que as propriedades que o corpo humano enquanto objeto e com características físicas, nunca poderão existir no mundo virtual, pelo contrário, não o mundo virtual mas as suas características podem existir no mundo real deixando muito tênue “as fronteiras” que hoje separam os dois mundos. (Sardinha, 2007, p. 86)<sup>89</sup>

Os limites deste espaço são dados pelos seus próprios utilizadores, já que são eles mesmos que o constroem e que procuram o limite do espaço na “fronteira” entre o virtual e o real, se na realidade ela existe ou será mesmo virtual. É nesta construção do mundo virtual e da informação que se enquadra o desenvolvimento do que Pierre Lévy chama de “inteligência coletiva” e que já aqui foi abordada.

Para definir este espaço consideramos o conceito de William Gibson – *cyberspace*, descrito no romance *Neuromancer*<sup>90</sup>. O conceito de ciberespaço (*cyberspace* – na língua original) juntamente com as evoluções técnicas ocorridas no domínio da informática e a necessidade de definir o espaço criado pelas redes e pela informática em si mesma, transpuseram o conceito de William Gibson para aquilo que se assemelhava ao cenário descrito no livro<sup>91</sup> e que deixou de ser do domínio virtual para passar a ser atual, literalmente da definição de Pierre Levy, ou seja, que existe na realidade fatural. Uma espécie de universo paralelo ao mundo real e com o qual fazemos a ligação com a possibilidade colocada pelos filósofos de que existe um mundo paralelo para além do nosso e com o qual podemos apreender que na verdade, muito para além

---

<sup>89</sup> Recentemente uma empresa portuguesa criou um rede social que funciona no Google Earth – <http://youbeq.com/> que permite uma interação “pessoal”, como referiu Rogério Coelho, responsável da iNovmapping, empresa responsável pela criação da plataforma, é “uma espécie de um mundo híbrido entre a realidade o virtual (...)” <http://www.youtube.com/watch?v=OuJsHby4PFM> (consultado a 4 de janeiro de 2012. Ao site <http://www.zoomit.pt/> (consultado a 4 de janeiro de 2012) Rogério Coelho explica que “na *youbeq*, a abordagem é feita de forma inovadora porque é estabelecida uma **relação das pessoas com os locais**, permitindo conhecer o mundo através de viagens virtuais. Estamos perante uma rede muito intuitiva, o mais próxima possível da realidade”.

<sup>90</sup> *Neuromancer* é uma novela *cyberpunk* que conta a história de vários personagens que se enredam com Case, portador de uma micro-toxina que infetou o sistema nervoso central do seu corpo. “O que destinge um [cyberespaço] do outro [real] é apenas uma das questões levantadas pela trama” (<http://www.slideshare.net/alegaldoneuromancer> consultado em 20 de novembro de 2011)

<sup>91</sup> Segundo Lévy trata-se de um “universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural.” (Lévy, *Cibercultura*, 1999, p. 92)

de um conceito que esteve, para muitos ligado à informática, é um conceito de caráter filosófico e por isso pertinente.

Este novo espaço é um local desconhecido mas que aos poucos e com a contribuição de universidades e investigadores, como aliás já vimos, deram origem a um espaço com uma cultura própria e que se tornou muito importante no desenvolvimento dos paradigmas, ou a ausência deles, no século XXI. Esta “nova” cultura, denominada cibercultura desenvolveu-se com a influência da rede,<sup>92</sup> cobrindo todo o globo e hoje influencia os indivíduos quase com a mesma pertinência que as culturas tradicionais.

Entre outros, Dominique Wolton denomina “globalização”, Marshal McLuhan, “aldeia global” à proximidade e a velocidade com que as comunicações são realizadas, permitindo uma aproximação entre dois pontos distantes no globo mas próximos virtualmente. Esta ideia de “globalização” de Dominique Wolton e de “aldeia global” de Marshal McLuhan, podem ser consideradas como sinónimos, pois desenvolvem a mesma ideia:

*“Marshall McLuhan declaró en 1967 que los medios electrónicos nos han lanzado a um mundo difuso, entrecortado, de simultaneidad generalizada, donde la información se «vierte sobre nosotros instantánea y continuamente», abrumándonos a veces.” (Dery, 1998, p. 11)*

O virtual e o ciberespaço podem ser palavras que constituem um glossário relacionado com a internet, novas tecnologias de informação e com a informática, mas não como sinónimos. Se para nós o virtual é algo que tem possibilidades de existir na realidade, ou é um processo de tornar possível aquilo que é virtual, indubitavelmente levanta-se a questão da “indecidibilidade e indeterminação cada vez maior das realidades, em que a presentificação da ausência e a virtualidade das presenças, as falsas presenças e as presenças ausentes, nos fazem perguntar se o “virtual” não é já a atualização, a presentificação do real, se não é o nosso real mais atual, o nosso hiper-real<sup>93</sup>.” (Sardinha, 2007, p. 83). Deste modo, o real distingue-se do ciberespaço por

---

<sup>92</sup> A verdade é que apesar de toda a cultura inerente à cibercultura ser iminente de um desenvolvida na rede, esta influencia as atividades quotidianas do ser humano e que acabam por influenciar mutuamente ambas as realidades: “virtual” e real.

<sup>93</sup> O hiper-real é teorizado por outros autores como, Jean Baudrillard, Albert Borgmann. Ainda que os autores tenham formas diversas de compressão do hiper-real, de forma genérica “aqueles que passam muito tempo conectados (...) a espaços virtuais falam com frequência de uma sensação peculiar de presença” (Dery, 1998, p. 14) que pode ser comprada à imersão proposta por Pierre Lévy. De modo mais simples, o hiper-real é uma sensação ou pensamento que leva que alguém esteja a viver num mundo não-existente como se se tratasse de um mundo existente.

este ser uma associação de ideias de espaço, entre o espaço real e o desejo de levar o homem a entrar no “espaço” que imaginativamente existe no computador e na rede.

Apesar da importância do fator espaço, na discussão do espaço virtual e do espaço real, não podemos deixar de referir a importância do fator tempo, que à semelhança do que acontece com o desenvolvimento dos pressupostos teóricos relacionados com o espaço, o fator tempo, tem vindo a desenvolver-se e alterar-se paralelamente ao espaço.

### **3 - Considerações finais**

O objetivo deste trabalho é estabelecer uma relação entre as características estéticas das formas de expressão artística aqui trabalhadas: Arte Pública e a *Net art*, e compreender os espaços onde se inserem e/ou se desenvolvem, nomeadamente o espaço da cidade e o ciberespaço.

De certo modo pretende-se responder à questão: tratando-se a cidade de um espaço público, terá a Arte Pública, enquanto expressão artística, alguma relação com a *Net art*, que também se desenvolve num espaço que é igualmente público? O que de forma resumida e melhor adequada, resulta no título da investigação: A *Net art* como um dos domínios da Arte Pública.

A relação entre todas as componentes do trabalho de investigação é realizada através de pesquisa, exploração e caracterização dos conceitos e ao mesmo tempo, adquirindo argumentos que fundamentam a comparação entre o espaço público da cidade e do ciberespaço e por outro lado a Arte Pública e a *Net art* no âmbito da temática deste trabalho.

Sendo a *Net art* uma forma de expressão artística que se caracteriza por ser muito influenciada pela *computer art*, esta veio a incorporar o ciberespaço e as suas potencialidades de comunicação de forma pertinente, introduzindo problemáticas relacionadas com a identidade, sexualidade e outras que, em muito dependiam das experiências dos artistas e do próprio quadro concetual onde estão inseridos, como é próprio das restantes formas de expressão que são divulgados em espaços como as galerias e museus.

De certo modo a *Net art* é fruto do surgimento “de um ambiente *tecnocultural* (...) que tem encorajado o desenvolvimento de novos tipos de arte, ignorando a separação entre a transmissão e a receção, composição e interpretação” que são tão

necessários para este meio de comunicação como todos os outros é “transmissão e a receção, composição e interpretação.” (Lévy, 2002, p. 375)

Um desses exemplos é Olia Lialina que foi influenciada pela cultura fílmica e que marcou os seus trabalhos, podendo estes serem lidos e explorados como pequenos filmes onde o cibernauta decide o que quer e como quer ver.

A questão da interatividade é outro aspeto pertinente das novas possibilidades que a *Net art* veio permitir através do ciberespaço e que aborda indiretamente a questão da telepresença. O cibernauta cria percursos e relaciona-se diretamente com a *Net art*, fato que nas galerias não acontece de modo real mas sim concetual. A telepresença é uma questão pertinente não só da *Net art*, como também do ciberespaço, pois é forma de presença e interação que aumentou as possibilidades de relação entre pessoas e também, estendeu, ou segundo Idalina Sardinha, “redimensionou a vida” para o mundo apenas com possibilidades de existir – virtual. Por vezes, “aqueles que passam muito tempo conectados (...) a espaços virtuais falam com frequência de uma sensação peculiar de presença” (Dery, 1998, p. 14), mas essa sensação nada tem de real e sim de hiper-real, pois devido à forma como nos relacionamos com o ciberespaço, este parece ser tão real quanto aquele que nos rodeia e que podemos tocar.

Tendo a *Net art* adquirido e adequado características aos mais diversos níveis do espaço onde se desenvolve – o ciberespaço – poderemos então depreender que a Arte Pública fará o mesmo com a cidade? Ou tem um caminho inverso? Podemos concluir que pelas características, a Arte Pública tem em considerar importante o quadro conceptual da cidade ou da área onde está instalada, adequando-se às essas características modificando-se e alterando-se até certo ponto, pois a Arte Pública é por si só uma forma de expressão aberta e por isso não tem pré-conceitos antes de conhecer a realidade.

A Arte Pública é uma forma de expressão estético-artística que ao longo dos tempos tem adquirido várias formas, temáticas, entre outros aspetos mas indubitavelmente são uma influência de diversas origens: das experiências dos artistas, do local onde vivem, da sua formação, do clima político, económico e social, da mensagem que pretendem transmitir, dos materiais disponíveis entre outros aspetos que podem condicionar ou potenciar o trabalho do artista e que, quer na Arte Pública quer na *Net art* ou mesmo noutras formas de expressão artísticas, são influências para o processo assim como para o produto final.

Sendo a cidade o local privilegiado de instalação, divulgação e fruição da Arte Pública a sua principal influência e acima de tudo, o local onde esta se concretiza, cria com o espaço uma maior afinidade. O fato do cidadão reconhecer e identificar-se com a temática e com a intervenção pública, aumenta essa afinidade. No caso da *Net art*, os espaços de divulgação e fruição são distintos, o que muda toda a envolvimento da obra de arte com o fruidor/cibernauta, assim como o impacto na mensagem ao nível dos sentidos por não envolver o fruidor do mesmo modo que envolveria se este tivesse sido estudado e compreendido antes da apresentação do trabalho ao público.

A cidade é um local público e social. É lá que se trabalha, que existem os serviços, as infraestruturas necessárias e é também lá que o cidadão disfruta das obras de arte.

A cidade, com o aparecimento do ciberespaço colocou necessariamente novas questões como a que foi colocada por Aleks Krotoski:

“Quando olhamos para uma cidade com toda a sua abundância de pessoas a que cada uma delas tem os seus sonhos, os seus desejos e expectativas, as coisas não deviam funcionar, mas funcionam. Então será que a essência do que torna uma cidade realmente extraordinária, os mexericos, as ligações, a serenidade, também pode funcionar na web?”<sup>94</sup>

Se por um lado a *Net art* e a Arte Pública são influenciadas por aquilo que as rodeia, a cidade e o ciberespaço influenciam-se mutuamente, não desconsiderando as questões de organização do pensamento propostas por Vannevar Bush e que também influenciaram em muito, não só a forma como o ciberespaço se organizou mas também na forma como pensamos, o que demonstra que o ciberespaço influenciou tudo aquilo que nos rodeia.

Exemplo da demonstração que o ciberespaço tem influenciado e possibilitado novas interações, são os acontecimentos ocorridos em 2011 em cidades como o Cairo, Madrid, Nova Iorque, acontecimento que foram iniciados em redes sociais que nos últimos anos tem marcado as formas de comunicação do ciberespaço. Esta relação de comunicação reforça a questão de Aleks Krotoski, pois em nosso entender essa relação entre a Web e o espaço real já existe e tem grandes influências neste, pelo que será

---

<sup>94</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=j\\_rIYKELK9s&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=j_rIYKELK9s&feature=related) última consulta a 2 de Abril de 2012

desadequado separar a cidade e o ciberespaço, pois ambas influenciam-se e redimensionam-se.

O binómio arte e espaço, foi levado ainda mais longe por Aram Bartholl quando este traz do ciberespaço signos, reconhecíveis e que relacionam a Arte Pública e o ciberespaço, o que levanta novas questões e novas possibilidades de intervenção artística. Um dos trabalhos onde o artista estabelece essa relação é em *Map* (imagem 29) em que o artista reproduziu o ícone gráfico utilizado nos mapas do *Google*<sup>95</sup> e transportou-o para o espaço público da cidade.



**Imagem 29 - Aram Bartholl - Map – 2006**

A influência dos espaços: cidade e ciberespaço, está relacionada com as características que ao longo do tempo vem adquirindo e que é contínuo. A influência da questão do público ou do privado, em nosso entender, prende-se mais com o impacto que a mensagem pode ter sobre o fruidor pois, estando a intervenção artística em ambiente próprio, a mensagem é melhor assimilada com a realidade envolvente e portanto compreendida com um maior impacto sensorial e afetivo.

As formas, como hoje os artistas se expressam está também muito dependente da sua criatividade, no entanto:

“a alteração do paradigma escultórico ao nível do espaço público, na relação com o cidadão mas também com o fruidor, é fundamental pelo que se pode considerar que “a Arte Pública é um território amplo, que permite uma grande diversidade de abordagens.” (Regatão, 2007, p. 61)

---

<sup>95</sup> <https://maps.google.pt/maps>

Falar em escultura pública é restringir as possibilidades de expressão que ao longo do tempo a Arte Pública foi adquirindo e que hoje admitem as mais diversas formas e conteúdos, sempre numa perspetiva crítica e ainda que a Arte Pública seja “um amplo território”, temos de considerar que:

“temos uma arte, formas artísticas que, lenta mas claramente, abandonam uma posição de reflexão centrada exclusivamente nas grandes problemáticas da vida e do humano, para assumirem, concomitantemente, uma posição de auto análise crítica que tão bem caracterizou as pesquisas artísticas da modernidade, enquanto documentação que se reporta “à vida em si” (...)  
(Sardinha, 2006, p. 163)

Esta perspetiva de Sardinha é a constatação de que as temáticas e problemáticas da arte estão a alterar-se de acordo com a realidade envolvente e com as idiosincrasias de cada artista.

Nas abordagens referidas por Regatão podem-se incluir as novas abordagens que relacionam, como vimos, a Arte Pública e o ciberespaço fazendo jus ao “redimensionamento da vida” que Idalina Sardinha menciona.

Este redimensionamento dos limites e horizontes da vida no ciberespaço colocou uma questão que mais tarde encontramos verbalizada por Nogueira:

“Será que a existência humana, a subjetividade, a consciência, a inteligência, as emoções e todas as suas manifestações se podem reduzir a padrões cibernéticos, à pesquisa e recolha de informação e à construção das melhores máquinas, modelos e programas para o seu tratamento, armazenamento e uso? (2001, p. 2)

O ciberespaço não colocou limites, pelo contrário redimensionou-os, permitindo novas possibilidades, novos caminhos de comunicação, relação social, entre outros dos quais a telepresença será uma condição necessária.

A forma como a comunicação será estabelecida terá necessariamente de fazer sempre uso dos códigos e signos comunicativos do mundo real, adequando-os quando necessário, como por exemplo, para as linguagens de programação que comunicam com os mais diversos dispositivos de *hardware*.

## **Parte II – Relatório de estágio à prática docente**

#### **4 - Introdução**

Pretende-se com o presente estudo, adequar uma componente científica relacionada com uma investigação desenvolvida no campo das Artes Visuais, através do desenvolvimento de componentes pedagógicas e didáticas em dois projetos que serão executados por alunos na escola cooperante e supervisionado por uma professora da escola que supervisionará todas as atividades do professor estagiário.

Tendo o professor estagiário em questão, ficado adstrito a uma turma de 9º ano, adequou-se todas as diretrizes, competências, objetivos e conteúdos programáticos que constam nos vários documentos do currículo, assim como do Projeto Educativo de Escola, de modo a que o projeto e os seus pressupostos didático-pedagógicos sejam adequados às teorias construtivistas que tais documentos têm subjacentes e que constituem parte importante do processo de aprendizagem das crianças e às quais estão de acordo com o paradigma educativo do mestrado e do professor estagiário. Tais teorias onde se incluem os desenvolvimentos de Lév Vygotsky, estão associadas a estudos de carácter psicológico que tem a criança como o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem o que contraria a tendência dos paradigmas tradicionais onde o professor é o centro desse processo. Importa referir ainda que autores ligados a diversas áreas contribuíram para o ensino das artes visuais e em certa medida para o desenvolvimento científico deste estudo, nomeadamente autores como Rudolf Arnheim, Georges-Henri Luquet, Viktor Loewfeld, Lambert Brittain, entre outros.

Para melhor sistematizar o desenvolvimento realizado no âmbito da unidade curricular: Iniciação à Prática Profissional - Ensino Supervisionado, foram realizadas duas abordagens ao projeto colocado em prática na sala de aula e preparado pelo professor estagiário, que permitem explaná-lo, sistematizando-o: 1 – o projeto enquanto reunião de conteúdos programáticos, opções metodológicas, didáticas e pedagógicas que foram colocadas em prática na sala de aula junto da turma, e por outro lado, 2 – escamoteando as fases de desenvolvimento do projeto em justificações baseadas em teorias pedagógico didáticas e em teorias da aprendizagem que levam o aluno a uma aprendizagem através da construção de raciocínios o que os leva à construção do conhecimento. Estas duas abordagens ao projeto permitirão construir uma sistematização metodológica e mais tarde compreender as opções pedagógico-didáticas, justificando-as.

Para complementar a prática docente vivenciando todas as responsabilidades com supervisão, o professor estagiário participou ativamente numa série de atividades que não só complementam a prática docente mas também permitem uma aprendizagem no desenvolvimento destas atividades. As atividades estão relacionadas com a participação nas reuniões do grupo disciplinar, acompanhamento da direção de turma, avaliação da turma, à qual o professor estagiário ficou adstrito e como forma de complementar a formação ao nível da prática docente supervisionada, uma componente de observação de aulas que foi realizada na turma 1 do 8º ano da professora cooperante Doutoranda Cristina Duarte<sup>96</sup>. Também nesta turma foi lecionado um módulo de uma unidade de trabalho.

## 5 - Caracterizações



**Imagem 30 - Escola Básica e Secundária Gonçalves de Zarco: montagem da vista panorâmica a partir do campo desportivo – Fotografia do autor**

Para o exercício da prática profissional docente supervisionada foi necessário proceder a um conhecimento acerca de alguns aspetos sobre a escola, como a história que justificam, até certo ponto, as práticas docentes exercidas atualmente. De modo a completar a realidade com a qual se trabalha, considerou-se importante conhecer, de um ponto de vista crítico, a disciplina de educação visual e as suas principais características. Por outro lado, mais especificamente, conheceu-se a turma com a qual se trabalhou e que é representativa de um conjunto de influências constituintes da realidade escolar e

---

<sup>96</sup> Licenciada em Design/Projetação Gráfica pelo Instituto Superior de Arte e Design, da Universidade da Madeira, Mestre em Educação, área de Inovação Pedagógica, pela Universidade da Madeira, doutoranda em Educação, área de Inovação Pedagógica na Universidade da Madeira. Professora efetiva no grupo 600, Artes Visuais, na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Funchal, ingressou no serviço docente em 1988, tendo lecionado diversas disciplinas da área das artes visuais no ensino secundário e educação visual no ensino básico. Investigação desenvolvida: 2006/2007 - Investigação na área da educação subordinada ao tema “Criatividade Em Sala De Aula: Que lugar nas aprendizagens dos alunos do terceiro ciclo?”, integrada na Dissertação de Mestrado. 2009/2011 – Investigação na área da educação subordinada ao tema “O uso das tecnologias no âmbito da educação visual: uma perspetiva inovadora fomentadora do desenvolvimento da capacidade criadora?”, integrado na tese de doutoramento.

que lhes são exteriores mas determinantes na sala de aula, tanto do contexto socioeconómico do meio envolvente da escola, assim como da proveniência dos alunos que os influencia determinadamente.

Deste modo, pretende-se neste capítulo desenvolver uma caracterização da escola, da disciplina e da turma, como forma de conhecer a realidade, adequando a prática docente, permitindo a estimulação e motivação dos alunos num espaço educativo que é a sala de aula e que se relaciona com o espaço exterior da mesma.

### 5.1 - Caraterização da escola



**Imagem 31 – Uma das entradas da Escola Básica e Secundária Gonçalves de Zarco – Fotografia do autor**

Aquando da sua criação, em 1968, a então denominada Escola Preparatória Gonçalves de Zarco funcionava como um anexo às antigas escolas Industrial e Comercial do Funchal, atualmente Escola Secundária Francisco Franco e Liceu Nacional do Funchal, hoje, Escola Secundária Jaime Moniz. Apesar de ser um anexo às duas grandes e importantes escolas, a Escola Preparatória Gonçalves de Zarco foi a primeira a ministrar o ciclo preparatório na Região Autónoma da Madeira.

“Em 1973 transitou para o edifício anexo à Igreja do Colégio, situada na Praça do Município. Em 1985 mudou para a Quinta da Ribeira, na Calçada da Cabouqueira, tendo como anexo a Quinta das Palmeiras.” (PEE, 2010, p. 11)

“Destinado a acolher os alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e também o Ensino Secundário” (PEE, 2010, p. 11), o novo edifício, localizado na freguesia de S.

Martinho, no Caminho da Fé, só em 1989 foi ocupado para iniciar as atividades letivas asseguradas por 217 professores.

Sendo um edifício composto por: três blocos (A, B e C) com dois pisos, área polidesportiva e um pavilhão desportivo em anexo, sob tutela do IDRAM, a escola dispõe de vários recursos educativos e pedagógicos.

Atualmente a população escolar é de cerca de mil e oitocentos alunos distribuídos pelos “2º e 3º ciclos do ensino básico diurno e recorrente, do ensino secundário, diurno e recorrente, dos percursos alternativos e das modalidades profissionalizantes” numa faixa etária compreendida “entre os dez anos de idade e a idade adulta” (PEE, 2010, p. 13).



**Imagem 32 – Corredor do bloco A da Secundária Gonçalves de Zarco – Fotografia do autor**

Refletindo um pouco a realidade que se encontra na freguesia de S. Martinho, “os agregados familiares dos alunos são considerados relativamente numerosos [e] o universo socioprofissional dos pais e encarregados de educação é diversificado, situando-se sobretudo no funcionalismo público, nas atividades ligadas à hotelaria e construção civil, estando a maioria em situação profissional estável.” (PEE, 2010, p. 14)

A escola é gerida por vários órgãos: o Conselho da Comunidade Educativa, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

## **5.2 - Caracterizações e importância da disciplina e das artes na educação dos jovens**

Indubitavelmente considera-se importante a permanência das artes e da educação visual na construção intelectual do indivíduo, nomeadamente na diversidade de conhecimentos e áreas de exploração. Sendo “a arte frequentemente considerada a mais elevada forma de expressão humana; na verdade ela transforma-se em algo que se aceita com deleite.” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p. 31) Mas mais do que uma forma de deleite, a arte é uma forma de problematizar e refletir as questões da vida e do humano.

Nos dias de hoje, o “bombardeamento” de imagens a que estamos sujeitos, exige que sejamos educados para as ver, pois se existe uma preocupação em que falemos bem através da comunicação verbal, ou que sejamos bem apresentados através da comunicação que a indumentária transmite, devemos também ser educados para as imagens, já que “(...) é impossível comunicar as coisas visuais através da linguagem verbal.” (Arnheim, 2006, p. s.p.).

A necessidade da educação visual enquanto disciplina cria sobretudo espaço para a “reflexão, criatividade, expressividade, promovendo o conhecimento e a sensibilidade do mundo” (Tomás, 2010, p. 23), contribuindo, juntamente com as outras disciplinas, para que as crianças desenvolvam as suas capacidades intelectuais e sensoriais que constituem grande parte da vida humana. Segundo Maxine Greene, é através da educação visual, mais concretamente através da arte, que o humano desenvolve:

"Embora reconhecendo a dificuldade de induzir os jovens a criar seus próprios projetos ou a descobrir as suas próprias vozes, considero (...) que devemos fazer com que as artes ocupem um lugar fundamental no currículo, porque a arte tem um poder único da libertação da imaginação.”  
(2005, p. 50)

A diversidade de experiências e reflexões que a disciplina de educação visual, assim como a arte, pode proporcionar, é colocada em causa pelo valor que a sociedade atribui à educação artística e que reflete bem o “espaço” que esta ocupa no currículo. No entanto destaca-se a possibilidade de formação de cidadãos abertos, sensíveis, críticos, expressivos e do desenvolvimento cognitivo que essa formação permite.

A educação visual pode proporcionar ao aluno uma mais-valia para a construção de um conhecimento alimentado pela curiosidade e pelo sentido que as reflexões e experiências fazem nas vivências do seu quotidiano, efetivando os conhecimentos apreendidos ao longo do processo de aprendizagem através da transversalidade da disciplina de educação visual.

É a partir da concretização de intervenções artísticas, enquanto experiência do desenvolvimento do pensamento abstrato e experiencial, que o aluno desenvolve aquilo que Vygotsky denomina de “um pensamento de ordem superior”. Para Vygotsky “o termo *função psicológica superior*, ou *comportamento superior* [é a] referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.”<sup>97</sup> (2007, p. 56) Podemos então subentender que as artes, onde se inclui a educação visual, têm por base uma relação entre teoria e prática capaz de desenvolver na criança raciocínios que a levam a construir estruturas de pensamento mais alargadas e aprofundadas.

Como já foi referido, no que concerne ao desenvolvimento de raciocínios e estruturas de pensamento mais alargadas e aprofundadas, também o currículo nacional abre portas para que, aos nossos alunos, seja dada a oportunidade de desenvolver projetos nos quais a sua motivação seja redobrada criando interesses no desenvolvimento do projeto com o auxílio de um profissional conhecedor e dedicado, que é o docente.

Sendo “o 8º ano (...) um ano terminal de educação visual para muitos jovens” (APEV3°C, 2001, p. 2) podemos prever que a sua formação é afetada negativamente no que diz respeito aos desenvolvimentos que o 9º ano enquanto fim de ciclo básico, pretende desenvolver os conteúdos de forma mais aprofundada, efetivando assim as aprendizagens dos alunos através da relação e articulação de todos os conhecimentos adquiridos no 7º e no 8º anos.

Como refere Lowenfeld e Brittain “para a maioria das crianças, será a última educação artística formal que recebem na escola pública. Este fato adquire muita importância, se considerarmos que as atitudes e aptidões desenvolvidas nesta idade irão

---

<sup>97</sup> No livro *A formação social da mente* (2007) de Lév Vygotsky, o autor desenvolve uma teoria de relação entre o instrumento e o signo, onde defende que, as “atividades (entre o instrumento e signo) são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma”. Sendo uma atividade de diferentes naturezas é também ela de diferentes funções pois, por um lado “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade” que “deve necessariamente levar a mudanças nos objetos”. Por outro lado, o signo “constitui um meio da atividade interna dirigida para o controlo do próprio indivíduo” e pelo qual “não modifica em nada o objeto da operação psicológica.” Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente* (7º ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora. p. 55

influenciar as suas reações e seus sentimentos em face da arte<sup>98</sup> na vida adulta.” (1970, p. 305) Com esta lacuna, os alunos que não prossigam com a disciplina de educação visual para o 9º ano, terão no futuro, dificuldades no entendimento das realidades que os circundam, quer do ponto de vista da educação da visão, enquanto educação do ato de ver, quer no desenvolvimento da capacidade crítica, “do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”<sup>99</sup> Deste modo é indispensável fazer da disciplina de educação visual uma disciplina obrigatória, de forma a tornar a educação básica mais completa.

O currículo conta com “as escolas e os professores [para] gerirem de forma dinâmica o processo de ensino aprendizagem” (APEV3°C, 2001, p. 3) adequado à intervenção nas diversas turmas tendo em conta todos os aspetos da realidade da turma, do cumprimento dos objetivos do projeto educativo de escola, assim como da realidade do meio que a envolve e de onde são provenientes muitos dos alunos. Deste modo, as planificações devem ser amplas o suficiente, para que o professor consiga adequar à turma todos os documentos que estão dependentes a sua prática docente, onde deve incluir os recursos que a escola dispõe para permitir aos alunos uma maior diversidade de experiências.

Esta adequada gestão do currículo permitirá que o aluno “articule a imaginação, razão e emoção” para além de “[contribuírem] para a construção da identidade pessoal e social” (CNEB, 2001, p. 149), muito importantes no desenvolvimento cognitivo das crianças e/ou jovens.

A disciplina de educação visual intervém, segundo o *Ajustamento do programa de educação visual para o 3º ciclo*, sobretudo em três áreas diferentes de trabalho: “explorações plásticas bidimensionais”, “explorações plásticas tridimensionais” e “tecnologias da imagem”, que se apresentam em três dimensões: fruição/contemplação, a produção/criação e a reflexão interpretação e onde o desenho é um “exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica.” (APEV3°C, 2001, p. 2) O desenho deve ser transversal às três áreas de trabalho e às diferentes dimensões, contando com

---

<sup>98</sup> Apesar do autor considerar a arte, consideramos que mais do que arte os alunos devem entender as imagens, permitindo compreender melhor a realidade que os rodeia.

<sup>99</sup> Artigo 2 alínea 5 do decreto-lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República nº 49/2005 - I Série A nº 166*. Assembleia da República. Lisboa.

colaborações diversas numa atividade transdisciplinar, sempre numa atitude construtivista perante o aluno contando com as suas vivências e experiências para o desenvolvimento dos seus projetos.

A necessidade de “ensinar” a nossa sociedade para a importância da cultura, do desenvolvimento do pensamento e da atividade artística na nossa (mas também nas outras) sociedades como criação e desenvolvimento cultural, criadores da identidade de um povo e que “constitui um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos” (CNEB, 2001, p. 150) permitindo a “articulação da imaginação, razão e emoção” (CNEB, 2001, p. 149) que são necessários para uma sociedade também como desenvolvimento individual, como aliás temos vindo a ver.

Tendo por base os vários argumentos anteriormente utilizados, justifica-se a diversidade e amplitude dos projetos dando aos alunos, do ponto de vista prático, entendimentos necessários que servem para mostrar a necessidade dos conteúdos programáticos e dos entendimentos que os alunos fazem articulando todas as aprendizagens até então adquiridas através de um ou vários projetos de várias naturezas, que se ligam ao seu ambiente e que permitem que a escola estabeleça uma relação com o seu mundo.

### **5.3 - Caracterizações da turma<sup>100</sup>**

O grupo de educação visual é constituído por onze alunos, dos quais, quatro rapazes e sete raparigas, com idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos, o que faz uma média de 14 anos, que é média para o ano em questão e que nos permite concluir o baixo número de alunos repetentes existentes, mas não representativo da realidade, pois existem alguns alunos que já repetiram este e/ou outros anos anteriores. Importa referir que o grupo de educação visual é apenas uma parte da turma, já que, a disciplina é uma escolha do aluno entre a educação visual ou educação tecnológica pelo que, neste período letivo a turma está dividida por duas salas que correspondem às disciplinas acima referidas.

Os alunos da turma 3 do 9º à qual o professor estagiário ficou adstrito, conta já com repetidas reclamações ao nível do comportamento, no entanto nos primeiros contatos com eles, isso não foi evidente, mas no decorrer das aulas notou-se que existe

---

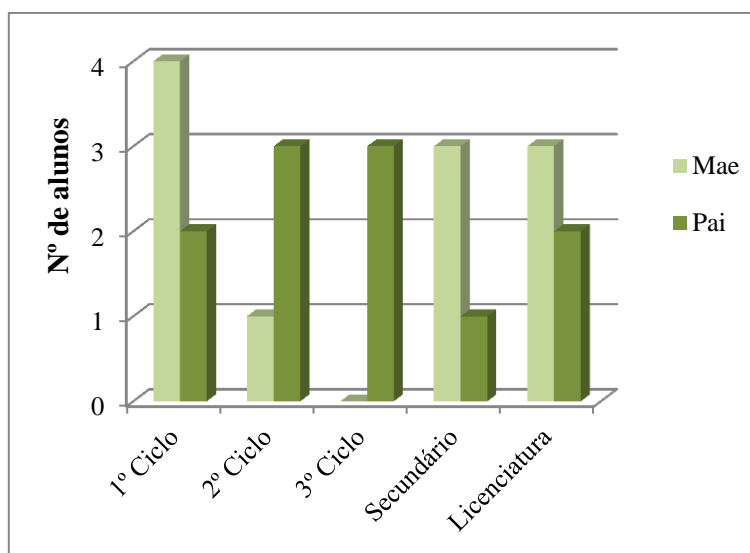
<sup>100</sup> Ver apêndice 3 – Gráficos dos dados da caracterização da turma

um pequeno grupo de três alunos que insiste em conversar entre si com brincadeiras que por vezes incomodam o decorrer da aula. A restante turma, de modo mais geral era muito atenta e em casos isolados, muito participativa.

Nos inquéritos fornecidos pela professora diretora de turma e por eles preenchidos, com o objetivo de desenvolver o projeto curricular de turma (PCT), várias foram as respostas utilizadas de modo a entender um pouco mais de cada aluno. As idades dos alunos, a profissão dos pais e a sua relação e finalidade com os computadores foram algumas das perguntas recolhidas dos inquéritos.

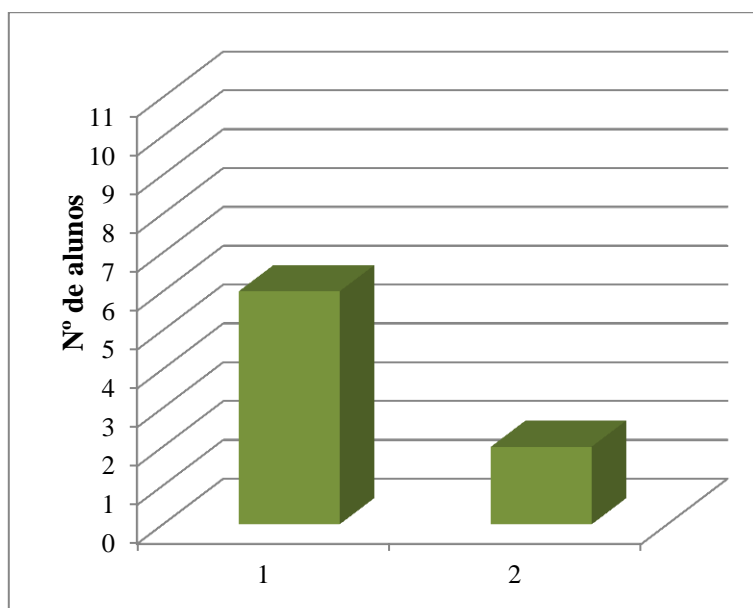
À questão sobre a profissão desejada, os alunos responderam de forma muito variada sendo repetida a profissão de veterinária por duas alunas. Secretária, médico ou padre, repórter, guia turístico, foram as respostas dadas pelos alunos. Ainda que este “desejo” possa ser uma incerteza, que o é em muitos casos. Da amostra de 11, 5 dos alunos não respondeu pelo que se depreende haver uma falta de definição de objetivos que se constatou ao longo da lecionação de aulas.

Através do inquérito sabe-se que ao nível das habilitações literárias dos pais dos alunos, estão distribuídas por vários ciclos de estudo. Assim, os pais têm as suas habilitações distribuídas como observamos no **Gráfico 1**.



**Gráfico 1 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS**

Constituindo parte do agregado familiar, nem todos os alunos tem irmãos. Dos 11 alunos, 3 não têm irmãos. Dois alunos têm 2 irmãos e os restantes 6 alunos tem 1 irmão cada aluno, como aliás, consta no **Gráfico 2**.



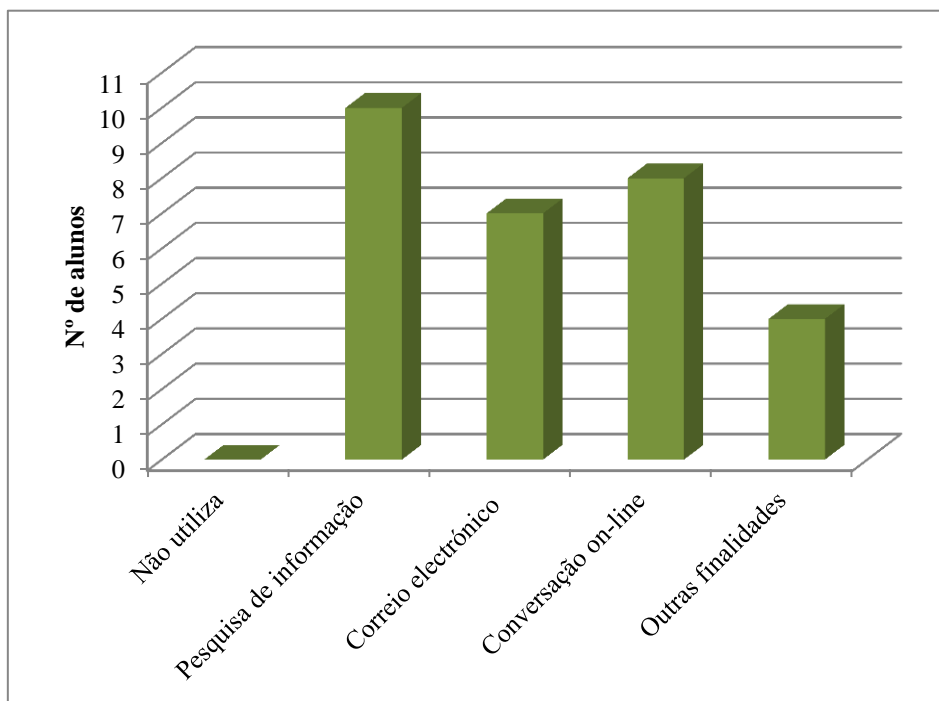
**Gráfico 2 - Número de irmãos**

Para entender a relação dos alunos com as tecnologias de informação, mais especificamente, saber qual o nível de conhecimentos informáticos, de navegação na internet, foram recolhidos dados com esse intuito, o que permitiu o estudo da viabilidade da colocação em prática desses mesmos conhecimentos através de projetos na sala de aula. Foi principalmente através dos dados fornecidos nos inquéritos sobre os programas informáticos que foi possível averiguar a viabilidade desses projetos, pois das 88 respostas possíveis, 29 dessas, foram apuradas nas respostas “processador de texto”, “apresentações multimédia” e “entretenimento (música, filmes, jogos)” que são geralmente associadas a tarefas de utilizador e não programador ou produtor, como aconteceu com 6 das respostas associadas a 5 alunos. Todos os alunos têm computador em casa, que não é o local único de utilização, pois 5 dos alunos dividem-na com a escola, o que, segundo as respostas dos inquéritos, os alunos utilizam o computador com uma frequência diária, à exceção de um aluno que o faz “alguns dias por semana,” fazendo-o, na grande maioria dos alunos “à 4 anos ou mais.” Apenas 2 alunos utilizam o computador à “3 anos”, que, em todo o caso é tempo suficiente para que os alunos consigam utilizá-lo na procura de novos conhecimentos ou na sistematização daqueles que já tenham adquirido pela vivência e/ou experiência, ainda que a pergunta “com que objetivos utiliza o computador?” a resposta foi quase em todas as opções “trabalhos escolares”, “navegar na internet” e entretenimento e jogos”. Exceção seja feita a dois

alunos: um que apenas utiliza o computador para “trabalhos escolares” e outro que o utiliza para “navegar na internet” e “entretenimento e jogos”.

Outra das questões de relevância para o desenvolvimento do trabalho na disciplina de educação visual, é o fato dos alunos utilizarem a internet com que finalidades. Das seguintes opções de resposta “não utiliza”, “pesquisa de informação”, “correio eletrónico”, “conversação *on-line* e “outras finalidades” à pergunta “com que finalidade utiliza a Internet,” nenhum aluno respondeu “não utiliza”, como aliás consta no **Gráfico 3**.

Do gráfico podemos deprender que os alunos, de forma genérica, utilizam o computador para as funcionalidades mais habituais, à exceção da “pesquisa de informação” que tem um largo espectro de possibilidades e de desenvolvimento das capacidades dos alunos se for utilizado para temas com pertinência.



**Gráfico 3 - Finalidade que os alunos usam a internet**

Dos dados recolhidos no inquérito podemos identificar algumas das possibilidades de orientação dos projetos para desenvolvimento na sala de aula. No entanto, a análise de dados, permitiu especificar as várias possibilidades dos projetos de modo a tornar possível a ligação da sala de aula, da disciplina de educação visual e da escola às pretensões atuais e/ou que os alunos pretendam para o futuro relacionando também as suas vivências quotidianas.

Podemos então reter que as caracterizações da escola, da disciplina e da turma são uma mais-valia para tornar possível a convivência de “mundos”, que à partida são diferentes mas que, pelas suas semelhanças permitem uma relação entre as partes envolvidas: a escola, os professores, os alunos e os encarregados de educação, acima de tudo benéficas para as aprendizagens que os alunos desenvolvem na escola com a colaboração de todas as partes.

## **6 - Fundamentação teórico, pedagógica e didática das opções metodológicas e estratégicas no âmbito da Iniciação à prática profissional - Ensino supervisionado**

**“Las artes aportan nuevas perspectivas del mundo vivido.”**

Maxine Greene *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social* pág. 16

Para o desenvolvimento deste capítulo, procedeu-se à exposição das várias fases dos projetos desenvolvidos no âmbito da Iniciação à prática profissional - ensino supervisionado. Ao longo do desenvolvimento destes, a identificação de argumentos idênticos, em ambos os projetos, para a fundamentação, levou a que se juntassem partes onde a fundamentação em ambos os projetos (*mail art* e Arte Pública) é idêntica, permitindo uma fundamentação mais adequada e não repetitiva.

Nesta fundamentação pretende-se defender, à luz das teorias da aprendizagem e de desenvolvimentos pedagógicos didáticos as opções metodológicas e estratégicas de ambos os projeto.

### **6.1 - Os projetos: *mail art* e Arte Pública: fases de desenvolvimento**

#### **6.1.1 - *Mail art***

Inicialmente foi proposto um projeto de *Net art* que seria adequado à componente científica a ser desenvolvida, mas o caráter técnico que o desenvolvimento do projeto implicava, colocava em causa a sua viabilidade quer no programa da disciplina de educação visual, quer para os conhecimentos que o grupo de turma disponha ao nível das várias áreas para a concretização do projeto. O fato de ser necessário lecionar conteúdos ligados à informática e pouco relacionados com o currículo de educação visual e com o projeto da disciplina para a escola, fez com que tivesse sido necessária uma reflexão com o objetivo de alterar para temáticas que

melhor se adequassem ao currículo e à escola, permitindo também uma maior e mais aprofundada reflexão sobre os desenvolvimentos inerentes à arte que são transversais aos conteúdos da disciplina, muito mais que as componentes de caráter técnico-informático que apesar de ter o seu interesse, não tem pertinência neste contexto.

Tendo em conta o currículo, o projeto de *mail art*, permitiu aos alunos “traduzir ideias e informações expressas numa linguagem para outras linguagens” que é no fundo a tradução da poesia experimental para uma linguagem diferente que é a *mail art*. Entre outros aspetos, o professor deve estar atento ao “apoio ao aluno na escolha de linguagens que melhor se adequem aos objetivos visados, em articulação com os seus interesses;” e “desenvolver a realização de projetos que impliquem o uso de diferentes linguagens” (CNEB, 2001, p. 18) como já acima referido.

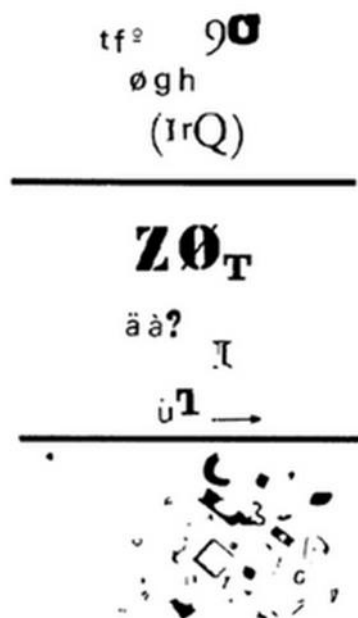


Imagem 33 - Ana Hatherly - *Inédito* - 1971


Ao longo da investigação para os desenvolvimentos sobre *mail art* e apesar dos desenvolvimentos de caráter internacional serem de maior relevo do que os regionais e nacionais, estes são muito mais próximos e valorizam o património regional e nacional que, à época inicial do desenvolvimento da *mail art*, teve muito mais interesse ao nível nacional por ser precursor, principalmente nas mãos do artista, pintor, historiador e poeta experimentalista madeirense, António Aragão.

Na segunda metade do século XX um “experimentalismo poético português, marcado pela descoberta da poesia visual e concreta internacional” (Torres, 2008, p. 2), conquistou artistas portugueses, influenciando-os.

Cronologicamente, António Aragão é o precursor da *mail art* em Portugal através do trabalho *Telegramando* de 1965 (imagem 34). Sendo a poesia experimental

“um movimento (...) pode ser descrito como «Visual» Assim o diz uma das suas praticantes, Ana Hatherly (imagem 33): «de uma maneira geral são designados hoje por Poetas-Visuais os Experimentalistas portugueses» (Hatherly, 2010) citado por (Pimentel, 2011, p. 98).

68



## TELEGRAMANDO

NÚMERO LOCAL	IND. DE SERVIÇO	DESTINO	ORIGEM	NÚMERO	PALAVRAS LAVRAM PALAVRAS	DATA ATADA	HORA FIXADA
000	VÍCIO	MESMO	ABORÍGENE	NU			
VIA: V.IOLADA		INDICAÇÕES EVENTUAIS: ACÇÕES EVENTUAS AIS				CUSTO	
						1000000	
ENDEREÇO: ENCARNAÇÃO		CORPO SANTO				100000000	
		BEM POSTA				TOTAL MIL AFRES	
TEXTO E ASSINATURA:							
PRÉTERNURA PARATERNURA STOP							
PROTERNURA PRATERNURA STOP							
INTERTERNURA SOTERNURA STOP							
VITERNURA STOP COOTERNURA STOP							
CONTERNURA METERNURA STOP							
POSTERNURA DESTERNURA STOP							
RETERNURA RETER NU URRRA STOP							
TER NU							
TEU							
NOME E MORADA DO EXPEDIDOR (Estas indicações são transmitidas)						HORA DE APRESENTAÇÃO	
ANTÓNIO ARAGÃO AVE (N) IDA DE A GÓSTO						H	
NU MERO AO LADO TELEFONE PRO VISÓRIO							

(\*) Vide manual.

2 000 000 ex. -- 20-9-63 -- R. D. R.

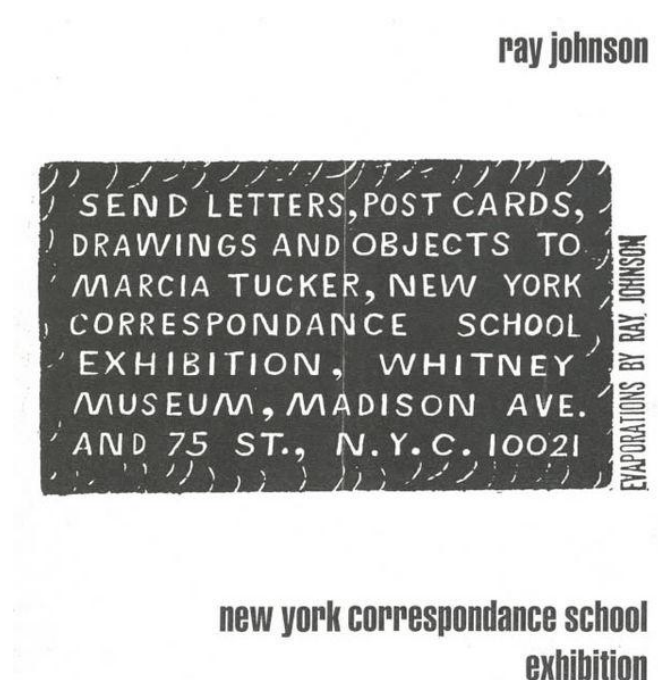
Imagem 34 - António Aragão – *Telegramando* - 1965

A poesia visual “tratava, então, de desfazer uma estabelecida ordem genealógica na escrita e de deliberadamente o contaminar com outros códigos e mecanismos de produção e de comunicação humanos” (Pimentel, 2011, p. 99). Ora se se trata de experimentalismo no que se refere a “outros códigos”, e não só, podemos ver que estes, da escrita passaram à imagem. Mas:

“a abertuta da primeira loja Xerox no Funchal, é uma oportunidade que agarram António Aragão, Antonio Dantas e Eduardo Freitas, entre outros (...) deixaram-nos entusiasmados pela liberdade de produção de múltiplos com rapidez e baixo custo (...). A possibilidade de interagir

com esta [a máquina] durante o processo potencia novos modos de comunicar, cortando com as tecnologias tradicionais de produção de imagens.” (Clara, 2008, p. 7) citado por (Pimentel, 2011, p. 104)

Da iniciativa por parte dos poetas experimentais em criar novos processos e métodos de produção misturando a imagens a palavra, surgiu “este mecanismo em que as palavras engendram palavras é, sublinho, gerado manualmente; no entanto, este é o mecanismo de relação entre imagem e texto (o suporte do telegrama (imagem 34) é uma imagem sobre a qual são incritas letras) a que se chamou *imagetext*” (Pimentel, 2011, p. 104 e 105) e que no fundo eram uma forma de tirar partido das máquinas e das novas tendências criativas.



**Imagem 35 - Ray Johnson - New York Correspondance School Exhibition - 1970**

Um dos exemplos que marcam a história da literatura e das artes a este nível é o já referido trabalho de António Aragão *Telegramando*<sup>101</sup> de 1965 (imagem 34), e note-se, cinco anos antes da exposição de Ray Johnson intitulada “New York Correspondance School Exhibition”<sup>102</sup> (imagem 35) e que, segundo Annmarie Chandler e

<sup>101</sup> Através desta obra, o fruidor consegue ver “um hipertexto em letra de forma e caligráfico, um tipo de escrita não sequencial” (Theodor Holm, 1974 cit. Pimentel, 2011, p. 105)

<sup>102</sup> Segundo Diana Pimentel, Ray Johnson fez o seguinte apelo “Mandem cartas, postais, desenhos, e objetos” e de acordo com Chandler e Neumark, a sugestão implícita ao convite era a de que a exposição

Norie Neumark, marcaram o início da Mail art em Nova Iorque (Pimentel, 2011, p. 103). Mais tarde, nos anos 80, surge assim *Filigrama – Mail-Art Zine*, editada em 1981 e 1983, revista de folhas soltas, que iam sendo sucessivamente alteradas na sua composição e era enviada pessoalmente através dos circuitos internacionais da *mail art*, que passavam muito especialmente pelo Brasil.” (Clara, 2008, p. 7 cit. Pimentel, 2011, p. 11).

Este desenvolvimento teórico que relaciona historicamente a poesia visual e experimental com o nascimento da *mail art* foi utilizado de forma adequada à turma, pelo professor estagiário, e tinham como função dar a conhecer de que modo se desenvolveu e surgiu historicamente a mail art, sendo também utilizado para introduzir o projeto de *mail art*, promovendo um diálogo entre professor e alunos que os levou a pensar em várias questões relacionadas com a arte em geral e concretamente com a *mail art*, com base em diversas imagens projetadas que auxiliavam a apresentação<sup>103</sup>.

Segundo Fernando Aguiar e Jorge Maximino “as poéticas visuais são uma área da literatura que se “expõe” em todos os sentidos, e que exige de todos os sentidos uma capacidade de leitura que ultrapassa o simples ato de ler.” (2002, p. 11) Através deste raciocínio, podemos relacioná-lo com o projeto de *mail art*, como forma de não fazer com que os alunos “vejam” apenas as obras mas que tenham e desenvolvam uma atitude crítica e sensível perante as mesmas e que mais tarde alargarão a outros domínios.

O subtítulo do projeto “correspondência criativa” direciona-se nesse sentido pois para o desenvolvimento do projeto, não basta criar, é necessário que os alunos levem esse ato ao nível dos sentidos e de emoção de forma criativa.

Como podemos ver no apêndice 4.1 o projeto foi sistematizado em várias fases de modo a tornar fácil a gestão do mesmo. Na primeira fase “pesquisa, *brainstorming* e definição do projeto” pretendia-se que o aluno, partindo do diálogo e apresentação, por parte do docente sobre os conceitos da *mail art*, criasse um projeto seu, que de alguma forma transmitisse uma mensagem a alguém que estivesse relacionado direta ou indiretamente com a mesma. Nesta fase o aluno devia fazer um trabalho de pesquisa abordando a definição de *mail art* e especificando-a para um tema que esteja relacionado com o projeto que prevê desenvolver, ou ainda outros aspetos da sua preferência relacionados com a *mail art*. Esta pesquisa iniciada na sala de aula devia ser

---

seria uma espécie de fogo-fátuo artístico, efêmero e “coletiva”, a transmitir, fluindo como um rio; portanto difícil de capturar” (Chandler & Neumark, 2005, p. 96 cit. Pimentel, 2011, p. 104)

<sup>103</sup> Ver apêndice 4 – Material didático de auxílio às aulas.

baseada naquilo a que foi denominado de “Kit de sobrevivência,” que não é mais do que um conjunto de sites e de palavras-chave dos quais os alunos podem iniciar a sua pesquisa orientada, não caindo em sítios ou informação menos fidedigna.

O *brainstorming* deve refletir todos ou aqueles aspetos pesquisados e que o aluno considere de forma justificada mais pertinente o que permite ao aluno avançar para a segunda fase do projeto “definição do projeto: ideias, materiais, técnicas e temáticas”. Na primeira fase, em relação ao *brainstorming*, o aluno deve criar várias hipóteses para que mais tarde, na segunda fase, coloque em causa essas mesmas hipóteses pensando em questões relacionadas com materiais, processos, técnicas e a sua relação com a temática.

O aluno, através de desenhos ou se considerar necessário, recorrendo ao registo escrito, deve explicar o seu projeto, e/ou o seu processo de construção entre outros aspetos por ele a considerar de modo a tornar claro o seu projeto. O recurso escrito e gráfico, permite ao aluno uma orientação no projeto, assim como a reflexão. A reflexão também pode ser possibilitada pelo o professor estagiário, como aconteceu em alguns casos que ao questionar o aluno acerca de novas possibilidades de acordo ou colocando em causa o projeto inicialmente proposto. A fundamentação perante o professor estagiário pode também possibilitar novas possibilidades ao nível dos processos e da concretização do projeto funcionando assim como uma forma de “teste”, evitando problemas de construção e conceptuais inerentes à sua execução.

Esta fundamentação está de acordo com o programa e possibilita ao aluno o desenvolvimento do seu discurso oral, exploração dos conceitos abordados, defesa das suas ideias e convicções, relação com os outros casos seja uma defesa perante a turma. O desenvolvimento da sua capacidade crítica e autocrítica é também muito importante nestas fundamentações e defesas dos trabalhos.

Reunidos os materiais, preferencialmente reutilizáveis, pretendia-se na terceira fase de desenvolvimento do trabalho, que o aluno construísse o projeto que delimitou com a orientação do professor estagiário. Esta fase pode também, dependendo dos alunos e dos projetos, integrar um teste ao mesmo, construindo-o como protótipo com materiais mais económicos, mas suficientes para experimentar o que anteriormente foi proposto, nomeadamente o processo construtivo e as soluções, permitindo viabilizar a sua construção.

Na quarta e última fase: “término, entrega e apresentação do projeto”, os alunos apresentaram e defenderam o seu projeto e todos os desenvolvimentos que

concretizaram em prol do mesmo, podendo utilizar recursos audiovisuais ou outros que considere pertinente. De modo geral, as apresentações foram baseadas nos aspetos mais relevantes dos projetos de cada aluno, nomeadamente: a mensagem, o seu conteúdo, a razão que os levou a trabalhar aquela mensagem, a sua relação com o trabalho, os materiais, o destinatário da mensagem.

Este projeto, terminou com a avaliação que foi realizada pelo professor estagiário e discutida com a professora cooperante.

### 6.1.2 - Projeto de Arte Pública

A vertente científica faz parte do desenvolvimento da dissertação deste trabalho, pelo que, repetir esse desenvolvimento tornar-se-ia redundante, pois as questões teóricas desenvolvem-se segundo os desenvolvimentos históricos e científicos referidos no ponto 1 deste trabalho.

À semelhança do que aconteceu com o projeto da *mail art*, o projeto de Arte Pública estava dividido em fases que permitiram uma melhor gestão e orientação do projeto.



Imagem 36 - Richard Serra – *Tilted arc* - 1981/1989

A primeira fase “pesquisa e introdução de conceitos” pretende introduzir através de um diálogo e com recurso a material didático audiovisual, os principais aspetos e problemáticas inerentes à Arte Pública. “O que é, para que serve, quem é o público, o que permite a este público, que tipo de técnica, que temáticas são tratadas, qual o papel

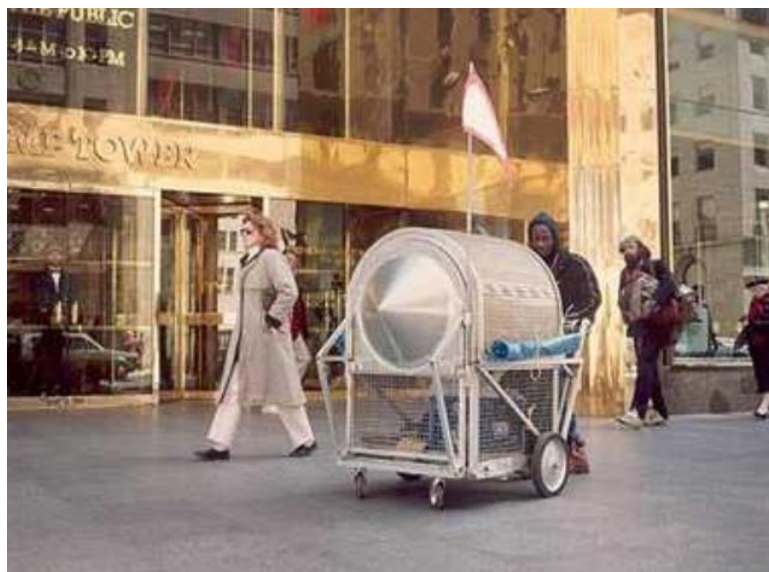
do artista?” foram das principais perguntas que ao longo do diálogo, os alunos, orientados pelas imagens do suporte audiovisual utilizado<sup>104</sup> puderam esclarecer e ver esclarecidas. Era importante que desta apresentação resultasse, entre outros aspetos, no entendimento de que nem todos os monumentos no espaço público são Arte Pública, e que nem sempre a escultura pública serve para comemorar um ato ou feito pode também questionar a vários níveis. Na apresentação foram abordados nomes de artistas e de teorizadores que permitem a orientação de uma pesquisa dos alunos e que marcam a Arte Pública do ponto de vista histórico. Dos artistas abordados destacamos: Krzysztof Wodiczko, Claes Oldenburg, Richard Serra, Rigo 23. Apenas como curiosidade para os alunos, foram abordados alguns teorizadores da Arte Pública como: Javier Maderuelo Walter Benjamin, Siah Armajani.

Ao invés do que aconteceu com o projeto anterior, torna-se mais difícil reunir imagens de artistas portugueses que problematizem as questões da Arte Pública à luz dos conceitos e desenvolvimentos dos principais artistas e teorizadores internacionais. No entanto, o trabalho de José de Guimarães com uma grande visibilidade no continente asiático não está limitado pelo contexto Português, o que dificulta a apresentação de um trabalho seu no âmbito de um projeto como o aqui definido. Outro aspeto que condicionou a apresentação de trabalhos portugueses foi o facto de que muitas vezes estes não são representativos de uma realidade, são sim, trabalhos num espaço público sem grandes problemáticas ou questões pertinentes relacionadas com o contexto local. Ainda assim, considerou-se pertinente apresentar o trabalho de João Cutileiro intitulado “Dom Sebastião” que na década de 70 marcou significativamente o conceito português de escultura, mas que foi uma pequena contribuição para o panorama artístico e escultórico mas que demonstra o que se fazia em Portugal que estava a ser governado por um estado ditatorial. Em seguida foi apresentada uma obra de Auguste Rodin escultor que marcou a escultura contemporânea pelas suas inovações estéticas e temáticas. Apreendidos os conceitos, era pretendido que os alunos, através da fotografia explorassem os espaços no interior da escola (fora do edifício), de forma a deliberar qual seria o mais interessante para a colocação de uma peça de Arte Pública. Ainda como exploração do espaço, foi pedido aos alunos uma aula de desenho no exterior de modo a que este permitisse explorar alguns conteúdos programáticos, principalmente a perspetiva cónica. Conhecido e explorado o espaço do ponto de vista bidimensional

---

<sup>104</sup> Ver apêndice 4.2.1 – Apresentação sobre Arte Pública.

através da análise das plantas do projeto arquitetónico da escola, foi introduzida a componente tridimensional através da criação de uma maquete de volumes baseada nas plantas da escola. Como forma de tirar partido das aulas nos laboratórios de informática, foi planeada uma aula 3D em *software* informático – Google Sketchup<sup>105</sup>, onde foram abordadas as principais ferramentas do programa e às quais permitiam criar, e interagir com o espaço tridimensional virtual.



**Imagem 37 - Krzysztof Wodiczko - Homeless Vehicle – 1988 a 1989**

A entrada na segunda fase do projeto “definição do trabalho: ideias, materiais, técnicas e temáticas” pretendia-se que o aluno, através dos desenvolvimentos apresentados pelo professor e discutidos em aula, registe em papel, através do desenho com recurso à escrita, aspetos que permitam ao aluno criar, fundamentadamente, um projeto de Arte Pública. A criação do projeto individual pretende que, mais tarde, estes sejam discutidos pela turma. Dessa discussão, deve ser deliberado o projeto selecionado e quais os pressupostos inerentes a esse projeto, que já não será individual mas sim coletivo, com a participação de toda a turma. Materiais, ideias pressupostos, temáticas, público-alvo, qual a sua função perante o público-alvo, técnicas, processos, eram alguns dos principais aspetos que deviam ser discutidos de modo a tornar o projeto coeso e fundamentado. Definido, fundamentado e apresentado o projeto, é altura de passar para a terceira fase “Desenvolvimento do trabalho” onde se pretendia que os alunos desenvolvessem o projeto segundo aquilo que foi discutido e assente ao longo das aulas

<sup>105</sup> <http://sketchup.google.com/> consultado a 12 de abril de 2012

dedicadas a esta fase do projeto. Apesar de tudo, o aluno tem ainda a possibilidade de apresentar novas possibilidades que abonem o seu projeto quer do ponto de vista construtivo que conceptual.

Nesta fase estão também inerentes os procedimentos para apresentação do projeto à direção executiva, nomeadamente a escrita de uma memória descritiva explicativa do projeto e que o conselho executivo deve aprovar a sua exposição no espaço selecionado pelos alunos na primeira fase do projeto. A apresentação pelos alunos, Gestor, vice gestor e autor do projeto à comunidade educativa deveria ter decorrido numa iniciativa que pretendeu reunir individualidades para uma conversa amena entre estes e os alunos. Aquando do momento de apresentação do projeto à comunidade os alunos que deveriam tê-lo feito não o fizeram porque não se sentiam à vontade para fazê-lo e porque nunca haviam feito. Esta iniciativa denominada “Publicando”, para além de permitir que os alunos identifiquem novas definições, conceitos e problemáticas decorrentes da Arte Pública, serve também como meio de colocar os alunos a dialogar com as individualidades convidadas que serão à frente apresentadas. A iniciativa pretendia reunir individualidades que pelo seu percurso académico ou profissional ou pela sua relação com projetos de Arte Pública e assim dialogar e expor os seus pontos de vista com os alunos.

Na quarta e última e fase, o aluno devia preparar uma apresentação individual dando a conhecer quais as funções que desempenhou no projeto e os desenvolvimentos teóricos que apreendeu ao longo do mesmo, assim como outros, os quais tivessem interesse em expor ou discutir com a turma e que tivessem sido abordados.

### **Descrição do projeto de Arte Pública proposto pelos alunos**

Este capítulo é baseado nas informações discutidas com o professor estagiário e os alunos e que visava a concretização de um projeto de Arte Pública.

O projeto de Arte Pública, planificado, contextualizado pelos alunos da turma 3 de 9º ano de educação visual e após o processo das várias fases acima descritas, concretizaram o projeto para o pátio principal da escola, habitualmente designado pelos alunos de “xadrez”. O local foi escolhido por ser um local onde grande parte da comunidade escolar está ou passa com frequência e por ser um local de passagem para outras zonas da escola.



**Imagem 38 - Local selecionado pelos alunos para a concretização do projeto de Arte Pública. Pátio principal da escola, denominado pelos alunos de "xadrez" – Fotografia de Sebastião Lopes**

Este projeto tem por princípio a deliberação de todas as decisões em prol do projeto com a discussão e consentimento da turma, ainda que em alguns casos, estas não sejam consensuais há uma “imposição” democrática, ou seja, ganha a maioria.

O trabalho terá duas componentes: uma definitiva e outra efémera. A definitiva é a colocação de símbolos, que representam uma codificação. Essa codificação foi criada pelos alunos e pretende que o fruidor através de folhetos que permitem a descodificação da mensagem e que serão distribuídos numa *performance* que decorreu ao redor do local onde foi concretizado o projeto, estabelecendo assim uma ligação entre o projeto e o fruidor.

As cores primárias utilizadas nos símbolos remetem-nos para a mensagem codificada quando esta nos diz que “tudo aqui começa para que no final acabes em grande, estuda e terás o que queres.” Se por um lado a mensagem remete-nos para a escola que na realidade é onde começamos uma parte da nossa vida, as cores primárias são também aquelas de onde podemos retirar todas as restantes cores. Os símbolos foram pintados no chão utilizando máscaras com o desenho dos símbolos e tintas de aerossol para a pintura no chão.

O principal objeto do projeto, para além da interação do público com a intervenção, pretende que este reflita e apreenda a mensagem de modo a relembrar à

comunidade educativa, em especial aos alunos a importância da escola e da sua educação para o seu futuro.



**Imagem 39 - Projeto de Arte Pública "sem título" concluído – Fotografia do autor**

Antes do início da pintura no espaço designado e como forma de dar mais consistência ao trabalho, foi solicitado à professora Benilde Silva que leciona em turmas de artes no ensino secundário da Escola Básica e Secundária Gonçalves de Zarco, a apresentação do projeto de Arte Pública a uma das suas turmas. O projeto foi apresentado à turma 4 do 11º ano e foi solicitado aos alunos da turma 3 do 9º ano (turma a que o mestrado esteve adstrito) que estes apresentassem o projeto para permitir uma discussão entre os elementos de ambas as turmas.

Foi admirável a apresentação. Os alunos foram capazes de, sem auxílio, apresentar todos os pressupostos, conceitos e objetivos que estavam inerentes ao projeto. A turma a quem foi apresentado também teve uma boa receptividade ficando no final disponível para uma discussão, muito interessante e aberta com a aluna que avançou inicialmente com a ideia e com quem mais tarde se juntaram outros alunos de ambas as turmas. A professora Benilde Silva, também considerou o projeto com interesse o que deu motivação aos alunos.

A identificação do trabalho, foi colocada nos pilhars circundantes ao espaço do pátio. Local que foi decidido pelos alunos com o consentimento da Direção Executiva, permitindo que em futuras interações com a obras o público tenha a possibilidade de descodificar a mensagem, sem os folhetos, pois estes faziam parte de uma performance do momento da apresentação pública.

#### 6.1.2.1 - “Publicando” – Conversas sobre Arte Pública<sup>106</sup>

O evento decorreu nos dois dias 12 e 13 de Março e contou com a participação de individualidades ligadas à arte e onde se pretendia, segundo a perspetiva, experiência e vivência individual dos convidados, uma partilha, discussão e definição, descoberta e/ou redescoberta da Arte Pública e dos aspetos inerentes e que importam ao seu desenvolvimento.

As conversas tinham como objetivo, desmistificar conceitos que estão desadequados, como a ideia de que a Arte Pública é elitista, assim como a própria arte, e que pretende apenas agradar a minorias. Também é objetivo destas conversas “destruir”, metaforicamente, a ideia de que a Arte Pública pretende só comemorar um feito ou uma época através de uma peça escultórica ou uma intervenção de carácter artístico. A intervenção efémera, no espaço público é também uma forma de intervenção e permite uma reflexão aprofundada da realidade social e política.

Para o primeiro dia foram convidados (imagem 41): **Martinho Mendes**, professor de artes visuais, artista plástico e responsável pelos serviços educativos do Museu de Arte Sacra do Funchal, **Teresa Jardim**, professora de artes visuais e artista plástica e **Élvio Sousa**, Arqueólogo e investigador do CHAM – Centro de História de Além Mar da Universidade Nova de Lisboa. O segundo dia contou com participação de **José Zyberchema** (imagem 42), Realizador áudio visual e promotor de atividades artísticas e culturais e **Luís Guilherme Nóbrega** (imagem 43), professor e programador cultural.

Ao longo dos dois dias, em que as conversas foram moderadas pelo mestrando e professor estagiário João Caetano, foram abordados temas relacionados com a Arte Pública, dando especial enfoque a eventos que têm vindo a ser desenvolvidos principalmente nos últimos dez anos, não deixando de fazer referência a eventos mais

---

<sup>106</sup> Ver apêndice 4.2.2 – Texto de apresentação e programa do “Publicando”

mediáticos e importantes da cidade do Funchal da década de 90, mais concretamente as Isadíasdas 94, uma coletiva de alunos do então ISAPM (Instituto Superior de Artes Plásticas da Madeira, que mais tarde foi integrado na Universidade da Madeira e hoje é denominado de Centro de Competências de Artes e Humanidades), onde monumentos e esculturas da cidade foram cobertas, de modo a ocultar, com um plástico de cor amarela,



**Imagem 40 - Monumento envolvido a Vittorio Emanuele - Christo e Jeanne-Claude - 1970**

que tinha como função apelar ao cidadão para a arte que diariamente os rodeava e para as quais não reparava, remetendo para trabalhos mais mediáticos de artistas como Christo e Jeanne-Claude (imagem 40).

No evento foram abordados, no primeiro dia de conversas várias temáticas. Martinho Mendes destacou a importância do evento para a cultura regional dando enfoque aos trabalhos de Arte Pública. A convidada professora e artista Teresa Jardim além de reforçar a importância das intervenções regionais, deu o seu testemunho em algumas delas, como no caso das Isadíasdas 94. Fazendo a ligação de ambos os artistas convidados, o Dr.º Élvio Sousa com uma curta mas muito pertinente intervenção, fez a referência à importância da Arte Pública para o património regional, quer efémero, quer escultórico.

No “Publicando” foram refletidas vários meandros que a Arte Pública pode abranger, que mais do que se pretendia nos objetivos descritos no apêndice 4.2.3 redefiniu-se, segundo as considerações dos convidados o conceito de Arte Pública.



**Imagem 41 - Mesa com o mestrando e professor estagiário e os convidados no primeiro dia de conversas. Da esquerda para a direita, professor estagiário João Caetano, Martinho Mendes, Teresa Jardim, Élvio Sousa – Fotografia de Sara Gouveia**

Os objetivos, enviados por *e-mail* aos convidados de forma a dar pontos de referência do desenvolvimento da conversa. A conclusão que se pode aferir da definição é que a Arte Pública é um conceito próprio que se define de forma muito alargada e abrangente como uma forma de dialogar, comunicar, viver o espaço público, é também uma forma de inquietação para o fruidor, assim como para o cidadão. Foi também referida a importância da Arte Pública efémera, através da intervenção do Dr.º Élvio Sousa, pois permite uma forma de reflexão coletiva dos cidadãos, assim como de forma individual, não contribuindo com a obra como objeto, ou seja, sem a colocação de uma peça de caráter escultórico no espaço público, mas intervindo da mesma forma através da reflexão e na qual fica o registo fotográfico ou fílmico deixando a memória desse momento que constituirá parte do património artístico e cultural da cidade e do cidadão.

Foram as intervenções dos convidados, como já referido, baseadas em intervenções artísticas no Funchal que permitiram concluir tais premissas que retratam bem o pensamento e pressupostos da Arte Pública. Os projetos abordados, para além da

já referida intervenção nas Isadiadas 94 do ISAPM foram: “*Pintura Mural*” (1988) de Dina Pimenta na Zona Velha da cidade do Funchal. “*A bilhardice*” (2008) de Ricardo Barbeito. “*Arte Com Vinho Madeira*” (2008), uma coletiva de artistas entre os quais: Teresa Jardim, Helena Berenguer, Sílvio Cró, Guareta Sousa, Ricardo Velosa, Luísa Spínola, Trindade Vieira, Ricardo Barbeito, Martim Velosa, Rita Rodrigues, Roberto Correia, Valentino Pereira, Luz Ornelas e Susana Ornelas. “*Echium Candicans*”<sup>107</sup> (2010) com a colaboração de Dina Pimenta, Martinho Mendes, Sílvio Cró e colocada no Jardim norte do Palácio de São Lourenço. “*Rua Da Carreira, 207*” (2010) um intervenção de Martinho Mendes. “*A Maior Exposição Fotográfica Do Mundo*” (2011) uma exposição coletiva itinerante de fotografia nos parques, edifícios públicos e jardins do Funchal. “*Aeonium Glandulosum*”<sup>108</sup> (2011) intervenção plástica coletiva com, António e Cristina Rodrigues; Bruno Côrte; David Francisco; Dina Pimenta e José Tolentino Mendonça; Esmeralda Meneses, João Pimenta; Manuel Rosa; Manuela Aranha; Martinho Mendes; Octávio Freitas; Sérgio Benedito e Suzana Fontinha. “*Pinheiro D’olhar*” (2011) uma exposição coletiva inicialmente exposta no Espaço Infoarte e depois trazida para o espaço público e que contou com a participação de Dina Pimenta, João Egídio, João Pestana, Lília Pimenta, Martinho Mendes e Sílvio Cró. Na edição de 2010 foram mostrados os trabalhos de: Gonçalo Martins, Guareta Coromoto, Hélder Folgado, Isabel Natal, Roberto Correia e Teresa Gonçalves Lobo.

No segundo dia de intervenções onde eram convidados, José Zyberchema e Luís Guilherme de Nóbrega, foram apresentados os projetos nos quais estão envolvidos, nomeadamente o projeto “*Arte de Portas Abertas*” e “*Lonarte*” respetivamente. Os projetos serviram para demonstrar possíveis formas de intervenção no espaço público com diferentes pressupostos inerentes.

Através destes projetos foram explicados e demonstrados os pressupostos subjacentes que os fundamentam. Foi possível concluir que por um lado, o projeto “*Arte de Portas Abertas*” com um caráter mais aberto, aliás como o próprio nome indica, é aberto à intervenção do cidadão nas portas, de modo a dar algum contributo em prol da zona velha da cidade do Funchal, local onde se desenvolve o projeto, e que é uma forma de revitalizar o espaço daquela zona da cidade, atribuindo-lhe novas leituras e dinâmicas.

---

<sup>107</sup> Pode ser consultado blog da intervenção em <http://seivazul.blogspot.com/> consultado em 15 de Março de 2012.

<sup>108</sup> Pode ser consultado blog da intervenção em <http://coracaoverde11.blogspot.com/> consultado em 15 de Março de 2012.



**Imagem 42 - José Zyberchema apresentado o Projeto *Arte de Portas Abertas* – Fotografia de Sara Gouveia**

Por outro lado, o projeto “*Lonarte*” tenta fazer com que através do convite de artistas internacionais e nacionais e regionais, haja uma divulgação indireta do destino turístico da Madeira através da arte que, por sua vez atrairá visitantes com interesses ligados à cultura. Ambos os projetos, em especial o “*Lonarte*”, por já ter alguns acontecimentos anteriores ligados à constante mudança e alteração de espaços e de condições, mostram que aquilo que no momento podemos entender como adversidades à concretização do projeto, pode ser uma mais-valia para o mesmo. Como referia, o “*Lonarte*” é um desses casos, pois inicialmente o projeto era desenvolvido na Casa das Mudas e pela construção do espaço Centro das Artes Casa das Mudas, este foi “levado” para a praia permitindo uma maior divulgação do trabalho e permitindo que o público seja incentivado à visita da exposição dos trabalhos originais na Galeria dos Prazeres.

Através dos projetos foi possível demonstrar e objetivar que, apesar das dificuldades e adversidades é possível termos projetos com valor e que na realidade a crise, apesar de permitir novas, excelentes e exigentes possibilidades para a criação e produção de eventos culturais e não só.

Foi também possível concluir que, não desconsiderando a definição do conceito de Arte Pública discutida no primeiro dia, mas contribuindo para a sua construção, este não pode ser visto através da intervenção propriamente dita mas principalmente na forma como ela é feita e no conteúdo que aborda e desenvolve.

O evento “Publicando”, de modo geral, correspondeu às expectativas e objetivos que tinham sido pensados no entanto, o aspeto das conversas que se pretendia estabelecer entre o público e os convidados não foi o esperado, por outro lado, o diálogo entre convidados foi muito interessante e proveitoso para quem assistiu atentamente.



**Imagem 43 - Luís Guilherme Nóbrega dando a conhecer o projeto *Lonarte* do qual é organizador –  
Fotografia de Sara Gouveia**

Do ponto de vista académico e científico, apesar de se ter tentado definir de forma mais profunda o conceito de Arte Pública e retirar novas conclusões acerca dos trabalhos que hoje estão no espaço público regional, tal fato não se concretizou, porque de certo modo a delimitação das conversas para uma perspetiva educativa e didática da Arte Pública não permitiu que tais assuntos fossem tratados. Note-se que em muitos casos a audiência estava a tratar do assunto da Arte Pública pela primeira vez, pelo que o nível de aprofundamento concetual é superficial e mesmo as conversas sendo em dois dias, estes não são suficientes para a reflexão adequada e pertinente dos conceitos e da própria iniciativa, porque muitos dos alunos não marcaram presença nos dois dias.

De salientar que o evento organizado pelo professor estagiário João Caetano, com o apoio do Prof. Paulo Sérgio Freitas, reuniu um leque variado e de interesse relevante para o contexto artístico regional.

## 6.2 - Fundamentação das opções didático pedagógico

A disciplina de educação visual e as áreas das artes (artes visuais, design) são áreas científicas que permitem o desenvolvimento de muitas das faculdades do cérebro humano em simultâneo e profundidade, na medida em que “não pode existir, para cada função psicológica, um único sistema interno de atividade organicamente predeterminante.” Assim, torna-se fundamental a relação entre signo e instrumento possibilitando, segundo Vygotsky, que a criança, desenvolva aquilo que o autor denomina de “um pensamento de ordem superior” que é a referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.” (2007, p. 56)

Para clarificar a ideia proposta por Vygotsky, consideramos pertinente a sistematização do significado de signos e de instrumentos na atividade psicológica que segundo o autor:

“A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento na atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.” (Vygotsky, 2007, p. 52)

As artes possibilitam através dos instrumentos e dos signos, um terreno privilegiado para o desenvolvimento do já referido “pensamento de ordem superior”.

Este desenvolvimento simultâneo permite que sejam desenvolvidos raciocínios que permitem o desenvolvimento do cérebro e de uma estrutura de pensamento que não servirá apenas para as artes, mas também para o desenvolvimento de uma mente saudável e clara permitindo a contribuição para uma melhor sociedade e para alunos clarividentes.

A clarividência do aluno, desenvolvida pela relação entre signo e instrumento é um complemento às escolhas metodológicas, estratégicas, didáticas e pedagógicas que foram encontradas para a Iniciação à prática profissional – ensino supervisionado, pois outros objetivos são delineados pelo currículo nacional e que devem ser cumpridos de forma a permitir uma formação adequada ao término do ciclo de estudos que os alunos de 9º ano agora terminam.

No início à prática profissional – ensino supervisionado foi proposto pela professora cooperante Cristina Duarte que fosse apresentada uma planificação anual, de modo a iniciar o exercício das práticas que se iniciam com a preparação do ano letivo. A primeira planificação apresentada sistematizava os exercícios a ser desenvolvidos pelos alunos<sup>109</sup>. Apesar de ser uma planificação adequada era necessária uma reflexão em torno da planificação anual da escola que é desenvolvida de acordo com o *Ajustamento do programa de educação visual para o 3º ciclo* e que reflete os pressupostos construtivistas da lei de bases do sistema educativo, do *Livro das competências essenciais* e ao qual o projeto educativo da escola deve estar também de acordo. Assim, para cada exercício foram considerados quais os conteúdos programáticos e os objetivos mais pertinentes provenientes da planificação anual da escola.

No *Livro das competências essenciais do currículo nacional do ensino básico*, conseguimos identificar aspetos que apontam para uma teoria construtivista, das quais destacamos que é “através da prática, que todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudam-[no] a desenvolver novos saberes que conferem novos significados aos seus conhecimentos.” (Marques R. , 1983, p. 16) Essa prática que envolve os saberes do aluno num determinado momento, juntamente com os desenvolvimentos que o docente proporcionará ao longo das aulas, e que estarão de acordo com o currículo nacional, permitirá “[a]os alunos aprendem a aprender,” ou melhor ”aprendem para a autonomia” (Marques R. , 1983, p. 16). Este processo de construção do aluno “proporciona-lhe, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo” (CNEB, 2001, p. 15), onde é possível ver e identificar as características individuais e intrínsecas que permite a distinção dos outros alunos, que “(...) contribuindo para o apuramento da sensibilidade,” as Artes “constitu[em], igualmente uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afetiva e comunicativa” (CNEB, 2001, p. 155) que no futuro destes jovens dará frutos nas conquistas diárias que farão e que serão o fruto da aprendizagem feita a vários níveis.

De forma a trabalhar as “dimensões cognitiva, afetiva e comunicativa” (CNEB, 2001, p. 155) o *livro de competências* abre caminho à exploração de áreas de trabalho como “explorações plásticas bidimensionais”, “explorações plásticas tridimensionais” e

---

<sup>109</sup> Ver apêndice 1 – Planificação anual de projetos para o 9º3

“tecnologias da imagem” nas quais, o desenho deve ser transversal às três áreas, contando com colaborações de uma atividade transdisciplinar, sempre numa atitude de construção onde o aluno conta com as suas vivências e experiências para o desenvolvimento dos seus projetos. (CNEB, 2001, p. 163)

Será através das vivências e experiências que o aluno terá a possibilidade de apreender, interiorizar, fazer raciocínios e uma aprendizagem efetiva, enquanto o professor sistematiza, de acordo com o currículo uma relação com o mundo fora da escola ou com as vivências do aluno as componentes pedagógico-didáticas. Neste sentido, Maurice Barret refere que “os objetivos e os métodos só fazem sentido se forem envolvidos no contexto do aluno e na sociedade em que ele está inserido.” (Tomás, 2010, p. 218) citado por (Barret, 1979)

## 7 - Preparação e início das atividades docentes

Antes das férias de verão, a Professora cooperante convocou o professor estagiário para uma reunião na Escola Básica e Secundária Gonçalves de Zarco, de modo a perceber quais as intenções, motivações e perspetivas relativamente ao trabalho a desenvolver na escola. Foi também com o intuito de disponibilizar e dialogar com os professores estagiários sobre o conjunto de documentos orientadores das práticas no terceiro ciclo: CNEB, programa da disciplina, planificação anual, entre outros documentos e aspetos que surgiram.

Nesta reunião era fundamental darmos a conhecer os nossos medos e as nossas perspetivas acerca daquele que seria o nosso percurso ao longo do estágio. Foi-nos solicitado nesta reunião que fizéssemos uma planificação anual das atividades para o ano letivo, que teria continuidade após a nossa intervenção com o nosso projeto. A planificação<sup>110</sup> realizada baseava-se essencialmente nos projetos a orientar ao longo do ano. Apesar da planificação não ser completamente desadequada, falhava por não incluir os objetivos e conteúdos programáticos necessários ao desenvolvimento da atividade letiva<sup>111</sup>. Alheio a essa necessidade, foi antes do início das aulas que se precedeu, numa reunião semanal à discussão à preparação da planificação de modo a que fosse entregue no devido tempo ao diretor de turma e também que pudesse acompanhar o trabalho do docente como apoio à sua prática.

---

<sup>110</sup> Ver apêndice 1 – Planificação anual de projetos para o 9º3

<sup>111</sup> Ver apêndice 2 – Planificação Anual para o 9º3

A inexperiência do professor estagiário na lecionação de aulas fazia com que tivesse algumas dificuldades em criar expectativas acerca daquilo que poderia ser lecionar perante uma turma. No entanto, a expectativa de encontrar uma turma grande e com alunos problemáticos era algo que o assombrava. Mas a turma apesar da agitação e da conversa não levantou problemas de maior.

No que se refere às intenções, estas são transversais ao mestrado e passam por um desenvolvimento e aprendizagem da capacidade de lecionar e de adquirir competências na área da docência. Intenções estas, que são motivadas pelo gosto de lecionar, apesar da inexperiência.

Tendo sido o professor estagiário, por opção própria a iniciar as práticas docentes sob supervisão da professora cooperante, utilizou-se um exercício diagnóstico onde os alunos deviam explorar uma cena de um mundo imaginário futurista, em todos os aspetos que o aluno considerasse importante e interessante sob o seu ponto de vista. Obrigatoriamente o aluno devia incluir: duas figuras humanas; um ou dois edifícios (depende da ideia de cada aluno); um meio de transporte; dos objetos que o aluno utiliza no seu dia a dia deviam selecionar cinco. no que se refere ao suporte, deve ser uma folha A3 e os materiais, o aluno deve utilizar aqueles com os quais se sente mais à vontade, no entanto deve de ter em conta os materiais riscadores (lápiz, canetas, lápis de cor).

Do ponto de vista pedagógico-didático o objetivo deste exercício está relacionado com vários aspetos como observar o aluno durante o exercício de desenho e a sua relação com os suportes e materiais riscadores, assim como “o nível de desempenho individual da criança (nível atual de desenvolvimento)” (Fino C. , 2001, p. 6). A análise dos exercícios feitos pelos alunos, permite que o professor afira quais as capacidades cognitivas e estádios de desenvolvimento da criança de modo a adequar as metodologias e estratégias individualmente a cada aluno de modo a permitir que o aluno atinja o “nível potencial de desenvolvimento.” É na abordagem adequada ao projeto e com este a funcionar de modo interpsicológico (Fino C. , 2001, p. 6) que o aluno conseguirá ao longo do processo de aprendizagem efetivar as suas aprendizagens através de raciocínios que os irá levar à produção de conhecimento. Note-se que o aluno não conseguirá atingir o “nível potencial de desenvolvimento” (Fino C. , 2001, p. 6)

num curto espaço de tempo, e sim num longo espaço e que isso poderá acontecer fora da sala de aula.<sup>112</sup>

Após a análise dos trabalhos realizados no exercício diagnóstico, prosseguiu-se para o desenvolvimento de um projeto de construção de um *flipbook* que serviu de introdução e início da sua prática lectiva e para corrigir problemas que a inexperiência refletem. Só mais tarde foi dado início aos projetos selecionados para incluir no relatório da prática do professor estagiário.

Os projetos eram diferentes, mas com objetivo único de dar a aprender aos alunos diversas formas de expressão mas também de fruição, permitindo ao aluno desenvolver conhecimento. Outro objetivo dos projetos, era que estes fossem adequados e que se relacionassem com a vertente científica que se desenvolveram em paralelo às práticas docentes na escola.

Tendo em vista a relação com a vertente científica, foram proposto dois projetos: um projeto de Arte Pública e um de *net art*. Porém, os desenvolvimentos técnicos que a *net art* iria acarretar, dificultaria o trabalho. O tempo letivo nas salas de informática era de 45 minutos semanais, muito pouco para um desenvolvimento deste carácter e desta área científica pouco relacionada com as artes visuais, pelos aspetos técnicos adjacentes à concretização gráfica, ainda que este estivesse relacionado com as artes visuais. O processo não seria relacionado e não faria parte do currículo nem do projeto educativo de escola abordar tais aspetos técnicos na disciplina lecionada.

Deste modo e não querendo deixar de abordar as duas vertentes artísticas da parte científica, optou-se por um projeto de *mail art* que permitiria um bom campo de exploração da expressividade dos alunos. Pois tendo em conta a faixa etária dos alunos “não é o momento oportuno para prescrever tarefas artísticas fixadas pelo professor e que impedem sua própria expressão.” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p. 319). É essa

---

<sup>112</sup> Os desenvolvimentos feitos sobre o “nível atual de desenvolvimento” e o “nível potencial de desenvolvimento” foram estudos que Lévy Vygotsky fez e que chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Vygotsky argumenta que “a instrução só é boa quando faz prosseguir o desenvolvimento, isto é, quando desperta e põe em marcha funções que estão em processo de maturação ou na ZDP. Sendo por esta via que a instrução exerce um papel importante no desenvolvimento.” (Fino C. , Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas, 2001, p. 6) Por outras palavras mas igualmente de Fino, a ZDP é “a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é o intervalo de competência que pode ser desenvolvida sob a orientação de um adulto ou através de colaboração com pares. Isto conduz a uma ideia de ensinar como processo de *scaffolding* (colocar andaimes), apontando para o próximo estágio de desenvolvimento da criança em vez de se dirigir ao atual. De acordo com esta ideia, o professor deve prover materiais educacionais e conteúdos que vão para além das capacidades atuais do aprendiz. (Fino C. N., 2003, p. 7)”

livre expressão que se procura nos alunos ao longo do desenvolvimento dos projetos propostos.

Dadas as características dos projetos<sup>113</sup> “(...) impõe-se diversificar os tipos de métodos de aprendizagem de acordo com as características, interesses e capacidades de cada aluno. Provavelmente, uma das características mais poderosas de qualquer motivação reside na sua pertinência para os estudantes. Se a atividade não se revestir de algum significado para eles, será apenas um exercício a fazer, porque o professor mandou.” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p. 320) Assim, os aspetos que não condicionavam o desenvolvimento do projeto foram deixados aos critérios dos alunos conforme tinham mais interesses de exploração e que lhes permitiam à vontade para se expressar.



**Imagem 44 - Aula de discussão do projeto de Arte Pública – Fotografia de Sebastião Lopes**

Integrados nos dois projetos: *Mail art* e Arte Pública estavam as funções do professor, não devendo estar exclusivamente relacionadas com estes projetos, mas sim na totalidade da atividade docente, assim como nos princípios do professor estagiário, sendo a base para a continuidade do seu trabalho fora do mestrado, na carreira docente. Deste modo, “ao professor fica reservada uma nova série de aprendizagens

---

<sup>113</sup> Ver apêndice 4 – Projetos pedagógico-didáticos.

psicopedagógicas, animador, conselheiro, investigador pedagógico e técnico de comunicação.” (Marques R. , 1983, p. 11) Não estando a função docente encerrada nestas funções, o docente, claro está, deve de sempre que possível, promover ao aluno novas aprendizagens e novos estímulos à motivação e condução do projeto numa atitude de orientador, facilitador.<sup>114</sup> (Fino C. N., 2003, p. 8) “(...) O respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, a existência de uma pluralidade simultânea de atividades e o apoio constante aos alunos com problemas,” (Marques R. , 1983, p. 29) mas deixando espaço para que estes, de forma efetiva, executem os seus raciocínios levando a que “(...) os alunos aprendam a aprender. Neste caso, como nos outros, o objetivo é aprender para a autonomia.” (Marques R. , 1983, p. 16)

Em todos os projetos iniciados até então, houve alguma resistência por parte dos alunos em expressar-se através de materiais riscadores, ou outros. No entanto, o argumento deles era quase sempre: “Não sou capaz de fazer isto.” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p. 325) Mas ao longo dos projetos, e como já nos elucidou Lowenfeld & Brittain, os alunos que mantinham essa atitude eram também os mesmo que se revelavam como sendo “o[s] mais necessitado[s] dessa experiência.” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p. 325) Não era difícil verificar que em muitos casos os alunos haviam sido “julgados” por pessoas e docentes que imprimiam “o seu gosto e seus valores estéticos a esses jovens e, ao fazê-lo provoca, indubitavelmente, um forte impacto sobre os valores dos próprios alunos.” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p. 380)

O desenvolvimento de ambas as propostas de trabalho, *mail art* e Arte Pública, apesar de terem diferentes temáticas, do ponto de vista pedagógico-didáticos as metodologias não são muito diferentes.

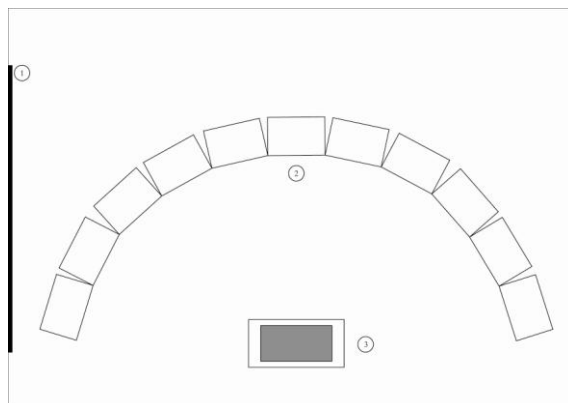
A junção de algumas fases de desenvolvimento para a fundamentação pedagógica-didática permitirá fundamentar, de forma clara, as opções tomadas. Quando pertinente, a separação das unidades de trabalho será feita, pois, estarão inerentes às diferentes opções e consequentemente às diferentes fundamentações.

Em ambos os projetos a primeira fase foi desenvolvida com as mesmas bases, ou seja, a exploração de conceitos através de um diálogo entre os alunos e o professor com recurso a imagens, permitindo que os alunos entendessem os principais conceitos inerentes a ambos os desenvolvimentos teóricos da *mail art* e da Arte Pública. A

---

<sup>114</sup> Este “facilitador” não se enquadra num facilitismo mas sim, como alguém que faz a mediação entre a componente didática e as metodologias, permitindo assim, que o aluno tenha ao seu dispor meios para a produção de conhecimento e de raciocínios.

primeira fase dos projetos caracteriza-se pela partilha de experiências, vivências entre o professor e o aluno sobre os conceitos inerentes aos projetos apresentados. Não podemos falar nesta partilha de ideias apenas nesta fase do projeto. Esta partilha deu-se



**Legenda: 1 – Quadro; 2 – Mesas e/ou cadeiras dos alunos; 3 – Mesa do Professor**

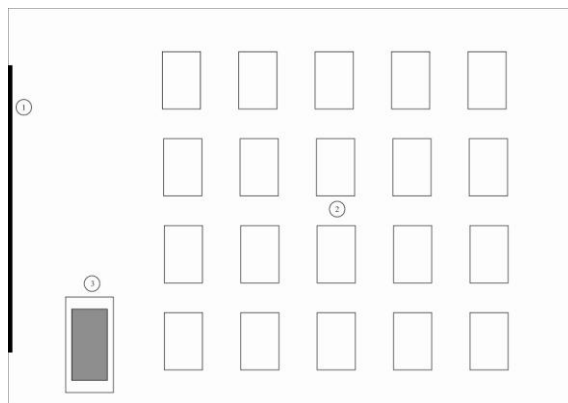
**Imagem 45 - Disposição da sala utilizada nas discussões de grupo**

durante o desenvolvimento dos projetos, no entanto, a primeira fase é aquela em que o aluno e o professor, tendo a sala disposta, como mostra a imagem 45, permite uma maior proximidade entre ambos. Nas restantes aulas, devido ao fato dos alunos estarem a trabalhar e da sala estar habitualmente com as mesas e cadeiras dispostas como mostra a imagem 46, não se vê necessidade da alteração à disposição da sala, pois a intervenção constante junto dos alunos, solucionando problemas ou colocando novas questões individualmente e quando pertinente para o grupo, faz com que a disposição da sala, ainda que seja importante e pertencente a um “paradigma fabril”, (Toffler, 1970) e (Gimeno Sacristán, 1985) citado por (Fino C. , 2008, p. 1), passa a ser secundário devido ao fato do professor estagiário contornar a situação com a alteração na forma de intervenção individualizada.

“O mero contato com as obras-primas não é suficiente. Pessoas em demasia visitam os museus e colecionam livros de arte sem conseguir acesso à mesma. A capacidade inata para entender através dos olhos está adormecida e deve ser despertada.” (Arnheim, 2006, p. s.p.)

É neste sentido que Arnheim considera que um dos papéis do professor de educação visual é despertar para entender aquilo que a nossa visão vê mas que o cérebro não entende, ou se entende pode não o fazer da forma adequada. Daí a importância de

utilizar diapositivos com imagens para a exploração de conceitos através de obras de artistas representativos dos movimentos a abordar e que colocam questões pertinentes e significativas e relacionadas com os projetos a desenvolver.



**Legenda: 1 – Quadro; 2 – Mesas e/ou cadeiras dos alunos; 3 – Mesa do Professor**

**Imagem 46 - Disposição da sala – Paradigma tradicional**

Pertencendo ainda à primeira fase dos projetos, a pesquisa *on-line* de informações acerca das temáticas foi um momento em que os alunos tiveram a oportunidade de explorar conceitos relacionados com os desenvolvimentos a abordar, como autores, teorizadores, textos, imagens, obras, livros, vídeos, áudios, ou outros suportes, onde o aluno, mais que o professor, se pode rever, identificar e partilhar através de uma apresentação que aconteceu no projeto da *mail art*. No caso do projeto de Arte Pública, a apresentação foi enviada por mail ao professor estagiário e à professora cooperante.

O interesse destas pesquisas *on-line* reside no fato de que os alunos podem explorar os conceitos que o professor não aborda de forma específica mas de forma genérica, mas que para o aluno pode ter interesse nestas temáticas. Por outro lado, também permite o espaço à reflexão, à imersão nas suas próprias ideias e redefinição de conceitos que provém das apresentações/diálogos feitos entre professor e alunos e entre alunos. É desta partilha e da expressão que **Maxine Greene** (2005) no livro *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*, defende a ideia de que é através da expressão e partilha que ficamos a conhecer mais e melhor o humano e o indivíduo que está «ao nosso lado», quer seja através da escultura, pintura, música, literatura, pois é através dessa expressão que construímos a «imagem» que temos do outro e pelas quais analisamos as suas intenções.

Estas pesquisas estão também de acordo com o *Livro das Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, quando este refere que “Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; Pesquisar, selecionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respetivos contextos; Rentabilizar as tecnologias da informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento; Comunicar, utilizando formas diversificadas, o conhecimento resultante da interpretação da informação; Autoavaliar as aprendizagens, confrontando o conhecimento produzido com os objetivos visados e com a perspetiva de outros.” (CNEB, 2001, p. 22)



**Imagem 47 - Aula de discussão e reflexão com a turma – Fotografia de Sebastião Lopes**

É através destas reflexões que o aluno desenvolve a sua capacidade crítica, e não só, é também na conscientização da realidade envolvente ao aluno. O Prof. Carlos Fino defende que “parece não existir razão que justifique o estudo do desenvolvimento psicológico separado da compreensão das circunstâncias culturais dentro das quais os indivíduos nascem e crescem.” (Fino C. , 2001, p. 3) Fazê-lo em separado é recusar o envolvimento do aluno ou indivíduo com a sociedade e com os outros indivíduos portadores de diferentes culturas e visões e pelas quais são tão necessárias à construção do indivíduo. Neste sentido “Vygotsky recusava o velho dualismo wundtiano<sup>115</sup>, que consistia na tentativa de estudar o indivíduo separadamente do seu envolvimento social,

---

<sup>115</sup> Referente a Wilhelm Wundt.

propondo em alternativa que o individual e o social fossem concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um único sistema interativo.” (Fino C. , 2001, p. 3)

Desta interação resulta a necessidade de “cada indivíduo alcançar a consciência através da atividade mediada.” (Fino C. , 2001, p. 4) É através desta conscientização que o aluno consegue também, desenvolver a sua capacidade crítica e conseqüentemente a criação de raciocínios e de conhecimentos através da qual, Maxine Greene refere que “não existe informação e conhecimento preexistente e dispostas para ser assimilados ou absorvidos por consciências vazias.” (Greene M. , 2005, p. 186) A conscientização da realidade envolvente permite ao aluno uma tradução do entendimento da realidade onde o professor desempenha um importante papel, pois ele fomenta um espaço de análise, de discussão e de entendimentos que permitem ao aluno transformar a sala de aula num laboratório experimental das suas interpretações.

“A atividade humana é mediada” como refere Fino e segundo Vygotsky (1978):

“pelo uso de ferramentas<sup>116</sup>, que estão para a evolução cultural como os genes para a evolução biológica. As ferramentas são criadas e modificadas pelos seres humanos como forma de se ligarem ao mundo real e de regularem o seu comportamento e as suas interações com o mundo e com os outros. Cada indivíduo alcança a consciência através da atividade mediada por essas ferramentas, as quais unem a mente com o mundo real dos objetos e dos acontecimentos. Para Vygotsky existe uma analogia básica entre ferramenta e signo.” (Fino C. , 2001, p. 4)

Ainda segundo Fino (2001, p. 4) citando Vygotsky (1978):

“a ferramenta é um meio através do qual a atividade externa humana se orienta no sentido de dominar e triunfar sobre a natureza. O signo, pelo seu lado, não provoca nenhuma alteração no objeto da operação psicológica. É um meio de atividade interna, empenhada no domínio do próprio indivíduo. O signo é orientado *internamente* (Vygotsky, 1978).”

O aluno a desenvolver adequadamente estas capacidades terá facilidades em desenvolver a sua capacidade e criadora, que necessariamente depende da capacidade crítica do indivíduo e de todas as condicionantes atrás descritas sobre consciência, capacidade crítica, relação de ferramentas e de signos, vivências e experiências, que segundo Fino são as “circunstâncias culturais” (Fino C. , 2001, p. 3) dos alunos. Mas o

---

<sup>116</sup> Um dos exemplos que Fino dá destas ferramentas é a linguagem (2001, p. 5). O mesmo autor segundo Vygotsky (1978) refere também que estas ferramentas servem para mediar a acção com o meio envolvente.

aluno necessita de uma “atividade mediada com as ferramentas, [para que] o indivíduo adquirir[a] consciência.” (Blanton, 1993) citado por (Brazão, 2008, p. 34)

Ainda sobre crítica e segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo no nº 5 do artigo 2º, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” pelo que o espírito crítico construtivo vem beneficiar o aluno, assim como aqueles que o rodeiam e a sociedade da qual está inserido.

O *brainstorming* é fruto destas “circunstâncias culturais” e foi solicitado na primeira fase de trabalho considerando que os desenvolvimentos feitos em aula sobre *mail art* e Arte Pública, fossem a base para as apresentações e defensas, das ideias dos alunos perante a turma, permitindo, no caso do projeto, de *mail art* uma partilha de informações.

No caso do projeto de Arte Pública, a seleção de um projeto para posterior concretização obrigava a uma discussão do mesmo. Essa possibilidade era ainda mais premente por haver possibilidades de concretização do projeto. Da discussão resultou a seleção daquela que foi considerada a hipótese mais adequada à concretização num espaço que já havia sido estudado e selecionado no início do projeto, através do registo fotográfico e posteriormente com registo gráfico da perspetiva cónica à mão levantada, que permite ao aluno traduzir através da observação para um suporte bidimensional, utilizando materiais riscadores.

O objetivo da exploração do espaço com recurso a diferentes técnicas tem a ver com a sua diversificação, que permitem diferentes experiências, assim como permite que os alunos encontrem algum significado nas técnicas que estão a explorar, explorando também o espaço a partir da tradução dos suportes bidimensionais que são a fotografia e o desenho.

Outra forma dos alunos perceberem o volume e explorar o espaço de uma outra forma, foi através da concretização da maquete do espaço do projeto em materiais reutilizáveis mais concretamente o papel. A construção da maquete em papel no âmbito do projeto de Arte Pública, permitiu ao aluno a concretização de raciocínios e de aprendizagens que os vai levar ao conhecimento e que lhes possibilitará facilidades na construção da maquete em 3D, pois os entendimentos dos volumes foi já apreendido

com o exercício anterior, assim como pela análise das plantas do projeto arquitetônico da escola.

A construção da maquete 3D com recurso a um *software* informático, nomeadamente o Google Sketchup, ainda que não tenha sido desenvolvido por todos os alunos, permitiria um contato com o computador com uma diferente abordagem: como ferramenta de trabalho. Permitia também acompanhar o aluno no entendimento dos volumes, superfícies e estruturas através da construção da maquete em cartão. Assim, a maquete seria uma outra forma de entender o volume auxiliando a construção de ambas as maquetas. A construção das maquetas permitiu ao professor “organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados” (CNEB, 2001, p. 26) beneficiando o aluno pela diversidade de experiências proporcionadas pelo professor estagiário.

Em ambos os projetos, uma das condições é que estes devem ser feitos em grupos no mínimo de dois alunos e como já anteriormente haviam feito trabalhos em grupos ou pares, desta vez não era permitido, salvo algumas exceções devidamente justificadas, trabalhar com colegas com os quais já tinham trabalhado. A imposição desta condição vem contrariar a tendência dos alunos em trabalhar com os mesmos colegas ou com quem melhor se relacionam. Não significa que se procurou o desagrado dos alunos em trabalhar com colegas, pelo contrário, o que se pretende com a condição é que os alunos tenham contatos com outros colegas potenciando as suas capacidades de trabalho. O trabalho de grupo nos projetos, em especial nas construções de ambas as maquetas do projeto de Arte Pública deve demarcar bem a “importância da interação, uma vez que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenómenos sociais”. (Fino C. , 2001, p. 10) Por seu turno, Brazão, refere que:

“A interajuda entre pares é um meio natural de aprendizagem. Ocorre primeiro numa regulação exterior, em contexto social, onde o indivíduo mais competente guia a atividade do menos apto e fornece-lhe gradualmente o controlo das operações. O aprendiz, ao assumir maior responsabilização, vai interiorizando procedimentos e conhecimentos, tornando-se autorregulado na tarefa ou na habilidade.” (Brazão, 2008, p. 36)

Apesar de ser muito pertinente o trabalho a pares, há necessidade do professor orientar quer o aluno mais apto, quer o menos apto. Pois o aluno menos apto tende a retrair-se das atividades deixando o aluno mais apto, regra geral, mais motivado a concretizar a tarefa.

Foi dada maior importância ao trabalho em pares ou grupos na construção da maquete 3D pois a grande maioria dos alunos não tinham informações necessárias para operar o *software* que através da explicação do professor das ferramentas e princípios mais básicos do *software* e do trabalho conjunto entre alunos permitiu um efetivo e alargado conhecimento do *software* permitindo que “os jovens possam ensinar a si mesmos.” (Greene M. , 2005, p. 274) Estes pressupostos teóricos relacionados com trabalho de pares ou grupos não cabem nos projetos apenas pelo valor social que desempenham e que foi referido. Também o currículo considera importante que a “cooperação com outros em tarefas e projetos comuns” deve permitir o desenvolvimento das atividades e as “ações a desenvolver por cada professor” deve contemplar o “desenvolvimento e a realização cooperativa de projetos.” Por outro lado, o professor deve manter o “apoio ao aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem em interação com os outros.” (CNEB, 2001, p. 25)

Na primeira fase do projeto e tendo a maioria dos alunos terminado as tarefas a ela inerentes (as imagens, desenhos em perspetiva cónica, *brainstorming*), a passagem de modo gradual à segunda fase fez-se, tendo esta início com as reflexões sobre os objetivos do projeto de Arte Pública. É altura de assentar as ideias discutidas com base na discussão que havia sido feito pouco depois do início do projeto, que no caso do projeto de Arte Pública se tratava de um projeto de toda a turma. Tornou-se mais difícil a gestão das ideias e do consenso em toda a turma sendo que foi necessário levar até mais tarde do que o inicialmente previsto.

Outro dos objetivos planeados para a segunda fase é a definição e experimentação de materiais para o projeto final. Esta experimentação permitiu aos alunos entender as propriedades físicas dos materiais assim como estabelecer uma relação entre o mundo das ideias e dos pensamentos com o mundo fatural e concreto.

Também é objetivo desta segunda fase era concretizar o projeto no espaço para o qual foi pensado, estudado e explorado, através de diversas técnicas e recursos, permitindo o alargamento das experiências. A concretização do projeto é “provavelmente, uma das características mais poderosas de qualquer motivação [e que] reside na sua pertinência para os estudantes. Se a atividade não se revestir de algum significado para eles, será apenas um exercício a fazer, porque o professor mandou” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p. 320) e sublinhe-se que, o professor estagiário teve sempre uma atitude de orientador dos projetos onde as propostas eram sempre dadas aos alunos, o que lhes permitia a imersão nos seus pensamentos, fazer raciocínios, vivenciar

experiências relacionando-as entre o seu «mundo», com o «mundo» da escola. Isto permite “que os jovens tenham um mundo de significados e significantes que é uma das preocupações cruciais de toda a pedagogia humana e crítica.” (Greene M. , 2005, p. 91) A atitude de orientador que o professor estagiário manteve ao longo da experiência letiva permitiu constatar que:

“nos nossos dias, há muito que (...) a escola já deixou de ser o *locus* da informação a que alguns chamam, ingenuamente, *conhecimento*, desconhecendo que o conhecimento é uma construção do aprendiz e não uma substância independente e descontextualizada, que se pode transacionar” (Fino C. , 2008, p. 3)

Apesar do projeto ser construído pela turma, nem todos os alunos tem a perceção das suas funções e trabalhos feitos ao longo do projeto, pelo que na quarta fase, o aluno deveria preparar uma breve apresentação, construída com os recursos que tiver disponíveis e considere mais pertinentes, onde devem expor a sua atividade, os seus contributos e os seus trabalhos, partilhando com os restantes colegas o trabalho concretizado. Por diversas razões, esta fase não se concretizou, mas a forma como os alunos interagiram e explicaram o seu trabalho à comunidade educativa no dia da apresentação pública, permitiu entender alguns desses desenvolvimentos.

## 7 - Outras atividades desenvolvidas na escola

Ao longo da permanência na Escola Básica e Secundária Gonçalves de Zarco, com a finalidade de exercer a iniciação à prática docente supervisionada, várias foram as iniciativas em que o professor estagiário esteve envolvido, direta e indiretamente e para as quais contribuiu sempre que possível, pois, o fator tempo de certa forma foi uma condicionante para a gestão do envolvimento nessas atividades, já que era necessário dedicação para o desenvolvimento da investigação associada, quer à vertente científica, quer à vertente pedagógica do projeto de mestrado.

Ainda assim foram várias e interessantes as iniciativas que permitiram adquirir experiência na atividade docente ou noutras funções inerentes a esta prática. São disso exemplo, o envolvimento nas Jornadas **DIALOGando com as artes** organizadas pelo Grupo 600, Artes Visuais e Teatro, onde se incluem as reuniões semanais do grupo

disciplinar e num âmbito mais relacionado com a prática docente supervisionada, as reuniões de orientação da prática docente.

Assim, pretende-se elucidar as práticas não docentes e projetos nos quais o professor estagiário esteve envolvido na Escola Secundária Gonçalves de Zarco durante o período de estágio.

### **7.1 - Reuniões de orientação com a docente coordenadora**

Nas reuniões de orientação com a professora cooperante foram desenvolvidos vários tipos de trabalhos e tarefas que permitiam que tivesse uma melhor e mais abrangente visão, não só daquilo que é a prática docente, mas também de tudo o que esta envolve. O que mais abonou o desenvolvimento das aptidões para a docência foram os momentos de reflexão da prática docente com uma perspetiva crítica de ambas as partes, professor estagiário e professora cooperante, de forma a construir uma fidedigna apreciação crítica dessas práticas. Em determinadas ocasiões foram propostas temáticas que, por várias razões, ou o professor estagiário ou a professora cooperante sugeriam para desenvolvimento na reunião. Apesar da reunião ser semanal, o professor estagiário fazia sempre questão que, no final de cada aula, por breves minutos, se debatessem os pontos fracos e os pontos fortes da prática docente, pontos que foram utilizados para redigir um relatório diário da cada aula. Mais do que uma reunião, era um espaço onde as opiniões e visões inexperientes do professor estagiário eram cruzadas e debatidas com a professora cooperante.

Das temáticas desenvolvidas destaca-se: as planificações anuais e de aula, o *Ajustamento do programa de educação visual do 3º ciclo do ensino básico*, o projeto educativo de escola e o regulamento interno, onde foram analisados e discutidos dando a conhecer quais as funções que desempenham, compreendendo de que forma auxiliam a prática docente aos diversos níveis.

Os conteúdos programáticos, outro assunto debatido, foram analisados, adequados e equacionados ao longo de várias reuniões, tantas quantas as necessárias para que houvesse uma adequada e pertinente ação pedagógico didática com os conteúdos programáticos na sala de aula.

Com um teor idêntico aos conteúdos programáticos, estão outros temas que foram tratados ao longo das várias reuniões e que tinham como objetivo entender as atitudes do professor para com o aluno, ou vice-versa, como forma de solucionar

problemas. O desenvolvimento que foi feito acerca das teorias da aprendizagem lecionadas nas disciplinas de Ciências da Educação no Mestrado em Ensino das Artes Visuais e que nas práticas pedagógicas tivemos a oportunidade de ver e de colocar em prática todas, ou algumas das teorias lá desenvolvidas desde um ponto de vista teórico e/ou prático.

As diversas reuniões dedicadas ao desenvolvimento acerca de alunos com necessidades educativas especiais foram uma mais-valia no entendimento desta realidade tão particular dentro da sala de aula e que necessita de uma atenção e estudo para a compreensão da mesma. No entanto, a aprendizagem pela observação e discussão com a professora cooperante, que conta com alguns anos de serviço e experiência nesta área, permitiu diálogos que ilustravam situações concretas com alunos com necessidade educativas especiais, o que permitiu ao professor estagiário uma experiência muito positiva a este nível e um adquirir de competências e um saber-fazer-agir quando surgirem desafios deste nível.

Para além de temáticas específicas, havia também a necessidade de expor problemas ou dúvidas que ao longo da semana surgiam e que podiam ser esclarecidas nessas reuniões. A explicação e justificação dos sumários, metodologias e estratégias a considerar nas aulas eram também discutidas antes de serem colocadas em prática e porque se trata de uma prática de ensino supervisionada, esta supervisão não passou, como vimos, apenas pela observação dentro da sala de aula, assim como a preparação de documentos e outros à qual a prática docente está inerente.

De modo geral podemos adjetivar as reuniões de orientação como um espaço único de partilha, discussão, comunhão de ideias que permitiram construir uma estrutura de pensamento adequado à educação e a todos os processos a ela inerentes sendo também o lugar da continuidade dessa construção pessoal e profissional.

## **7.2 - As aulas do 8º ano: observação e aulas de perspetiva isométrica**

No mestrado de ensino das artes visuais, era importante que os mestrandos tivessem a oportunidade de, além de lecionar as aulas na turma à qual estavam adstritos, de assistir às aulas da professora cooperante, neste caso, a professora cooperante Dr.<sup>a</sup> Cristina Duarte.

Como forma de termos uma aprendizagem quer na ação quer na observação e para permitir uma maior rentabilização do tempo e nas deslocações à escola, foi

proposto, pela docente cooperante, que o professor estagiário João Caetano assistisse às aulas de 8º ano que tinham um horário antecedido ao horário da turma à qual ficou adstrito.

A assistência às aulas permitiam analisar as posturas, o discurso, os argumentos e a relação que a professora cooperante estabelece com os alunos assim como, permitiram ver em prática as teorias da aprendizagem estudadas, defendidas e utilizadas na prática docente com a turma do 9º3. As aulas de 8º ano foram muito importantes para permitir estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática num espaço real de intervenção ainda que, professor estagiário não fosse o docente da turma e por isso tendo um certo afastamento dessa prática o que possibilitava uma perspectiva de observação, análise e reflexão das teorias das Ciências da Educação. A importância desta observação passa sobretudo pela visualização da colocação em prática das teorias pedagógico didáticas pela professora cooperante, assim como pelo distanciamento que é possibilitado na observação das teorias e que na leção do professor estagiário essas teorias são refletidas à priori para a intervenção e à posteriori como reflexão do modo como resultaram. A observação neste sentido permite a visualização do processo.

Ao longo da assistência às aulas, a intervenção do professor estagiário foi ativa, isto é, foi ativa na relação e na explicação de conteúdos programáticos, com os alunos de forma a permitir ao professor estagiário adquirir experiência na leção de aulas e no estabelecimento de uma relação com os alunos.

Nas primeiras aulas, foi necessário entender bem o projeto, apesar de, em reunião, a professora cooperante ter dado a conhecer o trabalho desenvolvido na turma, sendo necessário reconhecer os vários aspetos, para permitir uma melhor perceção e caracterização da mesma, identificando os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e alunos com comportamentos de destaque quer pela positiva quer pela negativa auxiliavam a perceção e compreensão da globalidade da turma. Após ter sido entendida a realidade, foram assimiladas as teorias da aprendizagem e assim permitiu criar uma estratégia de intervenção coadjuvada com a professora cooperante tendo em conta as características da turma e as linhas orientadoras do projeto de Design em desenvolvimento.

Durante a observação coadjuvada com a professora cooperante nas aulas de 8º ano, foi possibilitada a intervenção supervisionada na referida turma. Esta intervenção permitia experienciar a ação docente numa turma completa, pois, no 9º ano a educação

visual é uma opção e onde a turma fica dividida entre a disciplina de educação visual e a de educação visual e tecnológica, o que torna facilitada a intervenção pedagógica.

Ao longo das reflexões foi muito importante para assemelhar todo o contexto teórico e prático. A certa altura o professor estagiário apercebeu-se que estava a perder grande parte da formação na observação. Nos momentos de observação, o professor estagiário intervinha junto com os alunos, o que perdia por vezes alguns momentos que decorriam. Não é negativo, mas tornava-se difícil dar atenção à prática da professora cooperante e aos alunos, pelo que numa reunião semanal a questão da intervenção limitada ou quase nula foi colocada, de forma a permitir uma atenciosa observação à prática docente da professora cooperante.

Ao longo das aulas que o professor estagiário lecionou na turma à qual estava adstrito a professora cooperante identificou uma tendência em dar demasiada atenção a alguns alunos descurando outros. Esta tendência tinha a ver com as dificuldades em gerir o tempo durante a aula. Como forma de solucionar a tendência, a professora cooperante sugeriu que, integrado no projeto de *design* que os alunos de 8º ano estavam a desenvolver, fosse preparado e lecionado uma unidade de perspetiva isométrica que vinha na continuidade da perspetiva cavaleira já finalizado no primeiro período.

Após a preparação da aula, foi solicitada uma reunião com a professora cooperante destinada à discussão e explicação das metodologias e estratégias utilizadas no desenvolvimento dos conteúdos programáticos, nomeadamente a perspetiva isométrica.

Já em aula, os alunos foram surpreendidos com a novidade de que seria o professor estagiário a lecionar a aula. Fato que já tinha sido proposto antes das férias do Natal, altura em que foi discutida a tendência na atenção com os alunos da turma de 9º ano.

Seguindo a sequência dos procedimentos planificados, a aula foi lecionada e os alunos, na sua grande maioria, terminaram o desenho de um cubo em perspetiva isométrica com sucesso.

Foi escolhido o cubo como objeto de representação para permitir a visualização das arestas invisíveis e visíveis, que no caso do cubo ficam sobrepostas às arestas mais próximas do observador. A facilidade na compreensão do cubo e o fato desta figura já ter sido trabalhada foram também argumentos que justificam a sua utilização no exercício de perspetiva isométrica.

No final da aula foram discutidos os pontos fortes e fracos, a prestação do professor estagiário durante a aula, cujo principal aspeto que se registou foi o facto de ter superado o objetivo de conseguir gerir toda a turma, tirando dúvidas e gerindo os conflitos e outros problemas que sempre surgem ao longo das aulas. Por outro lado, como se trata de uma turma, grande houve um *stress* que foi levado depois para a aula de 9º ano sucedida à aula de 8º ano e que influenciou a prestação na aula de 9º ano com um discurso que refletia o estado psíquico do professor estagiário: rápido, nervoso e por vezes impercetível.

Na reunião da semana seguinte à lecionação da aula no 8º ano, o professor estagiário foi questionado se daria continuidade à sua prática no 8º ano ou queria terminar, passando assim o testemunho à professora cooperante e responsável desta turma. Considerando que apenas faria sentido terminar a unidade de perspetiva isométrica para terminar a unidade do projeto, faltava que os alunos representassem o seu projeto de design em perspetiva isométrica. A professora cooperante concordou, mas avançou com um outro objetivo para a aula seguinte: controlar o *stress* que tinha adquirido durante a aula de 8º ano. Esse objetivo foi superado, embora, não na sua totalidade.

Nesta reunião foi também discutida a necessidade de adaptação do exercício da perspetiva isométrica a dois alunos com necessidade educativas especiais, mais concretamente um aluno e uma aluna.

Para a aluna, com défice cognitivo, não houve necessidade de adaptar o exercício, porque já no exercício de perspetiva cavaleira, lecionado pela professora cooperante, a aluna demonstrou ter capacidade de assimilar os raciocínios relacionados com a perspetiva cavaleira. Na aula lecionada pelo professor estagiário de perspetiva isométrica, também não houve necessidade de adaptação porque, como já era previsto, a aluna acompanhou os desenvolvimentos associados ao exercício. Por outro lado, o aluno, com síndrome de Asperger, teve necessidade de um acompanhamento mais próximo pelas dificuldades na compreensão do exercício. Foi nesta adaptação que a professora cooperante sugeriu quais os procedimentos a ter em consideração para que de forma adequada, se pudesse dar a possibilidade dos alunos compreenderem os diversos raciocínios inerentes à perspetiva isométrica.

Para além de um apoio mais próximo do aluno, quando em comparação com os restantes alunos regulares, foi necessário alterar o objeto que o aluno estava a desenvolver. Devido à complexidade do objeto do aluno, este demonstrou dificuldades

na sua compreensão e representação. Como a tentativa de utilização do seu objeto não estava a resultar, optou-se por pedir que os alunos representassem a embalagem que conteria o objeto projetado, e que corresponde a um prisma quadrangular o que permitia igualmente que o aluno desenvolvesse os raciocínios inerentes aos conteúdos da perspetiva isométrica. A mesma estratégia já havia sido utilizada no exercício anterior para a representação em perspetiva cavaleira e para o mesmo aluno.

De modo geral, os alunos acompanharam o desenvolvimento do exercício e na segunda aula de isometria, lecionada pelo professor estagiário, foi dada por terminada a unidade e a experiência de intervenção cujos os objetivos delineados foram cumpridos, era altura de continuar com a observação de aulas que se prolongou até ao final da atividade letiva na turma de 9º ano.

### **7.3 - Reuniões com o grupo disciplinar e Semana das Artes – Dialogando com as artes**

O grupo disciplinar reúne-se semanalmente para uma diversidade de atividades relacionadas com a componente não letiva da prática docente e que são mencionadas no artigo 78º do decreto-legislativo regional nº 6/2008 de 25 de fevereiro *Diário da República nº 39/2008 - I Série A* e referidos também nos artigos 3 e 4 do despacho nº 87/2008 de 31 de outubro da Secretaria Regional de Educação e Cultura e que mais concretamente são: planificação de aulas teóricas, planificação de trabalhos a realizar pelos alunos, planificação de torneios/ atividades, revisão do modelo de relatório / grelhas de avaliação, elaboração da planificação anual da disciplina/ano, elaboração /planificação de material (fichas de avaliação, de trabalho), reflexão sobre a indisciplina, medidas destinadas a minorar a indisciplina, propostas de ações de formação no âmbito da disciplina.

Como já é hábito na escola, o Grupo 600, Artes Visuais e Teatro, dedicou-se mais um ano, à organização das Jornadas **DIALOGando com as artes**.

Tendo sido terminadas as questões mais pertinentes relacionadas com a organização do ano letivo, o grupo iniciou o trabalho de estudo para a organização do “Dialogando com as artes.” Infelizmente, quando passou a ser possível aos professores estagiários assistir às reuniões, já havia algum trabalho em preparação, o que não impediu a participação em questões que foram surgindo ao longo da semana e que eram debatidas na reunião pelos docentes do grupo disciplinar.

A tratar com o grupo disciplinar, do Conselho Executivo, surgiu um pedido de ideias e opiniões acerca da organização da semana da cultura que decorreu na semana de 7 a 11 de maio. Surgiram ideias para concursos, eventos multidisciplinares, visitas de estudo temáticas relacionadas com a cultura e formação dos alunos entre outras foram depois entregues na direção da escola.

Com o propósito de dar a conhecer o projeto “Publicando” estruturado pelo professor estagiário e aceite pela professora cooperante e professor orientador, foi solicitado pelo professor estagiário que este apresentasse o projeto ao grupo disciplinar, com o intuito de receber outras visões e sugestões que poderiam acrescentar mais-valias ao mesmo. Entre perguntas, dúvidas e sugestões, o Prof. Paulo Sérgio Freitas, foi quem deu o maior contributo para o engrandecimento do projeto, que contribuiu também para a construção de alguns argumentos que dinamizaram o discurso e contribuíram para a efetivação de aprendizagens relacionadas com a importância da arte, mais concretamente com a Arte Pública, temas destas conversas para e com os alunos e demais público que esteve presente.

#### **7.4 - Considerações acerca das atividades desenvolvidas na escola**

As atividades, não relacionadas com a lecionação de aulas no 9º ano turma 3, permitiram, para além de adquirir novos conhecimentos, um conhecimento mais abrangente, não só da realidade do contexto escolar, assim como da realidade da prática docente e por vezes da realidade em que a escola e a sociedade estão envolvidos.

Estas atividades demonstram que a escola, muito para além das práticas docentes na sala de aula e preocupações de carácter administrativo e pedagógico, são organização e dinamização dos espaços e de atividades que promovem a diversidade nas aprendizagens, experiências e vivências dos alunos.

Nas atividades em que o professor estagiário esteve envolvido, mais que contribuir para o entendimento de uma realidade escolar diferente dos diversos relatos, constituem uma particularidade no universo escolar e são fruto de uma série de fatores que demonstram que a micro-sociedade que é a escola, é uma entre muitas e diversas realidades. Esta diversidade contribuiu para uma experiência de convivência com a realidade de uma escola, de uma turma e de uma profissão.

Para tornar mais coesa essa convivência com a realidade escolar, o professor estagiário acompanhou a direção de turma do 9º ano da turma 3 da responsabilidade da

professora Carmo Camacho e fê-lo enquanto foi possível. Aprofundar e apreender o tipo de ações e procedimentos inerentes a esta responsabilidade, fazendo-o com empenho e dedicação, constituiu uma experiência para a futura possibilidade de compromisso com uma direção de turma.

Apesar da consciência da inexperiência, mesmo antes do início das atividades docentes, tal fato, revelou-se uma motivação no empenho e no seu envolvimento, ainda que estas tenham sido condicionadas pelo fator tempo que corria em contra relógio. De qualquer modo as atividades foram concretizadas com a possível colaboração da parte do professor estagiário, lamentando não ter mais disponibilidade horária para lhes dedicar.

## **8 - Autoavaliação da Iniciação à prática profissional – Ensino supervisionado**

A avaliação é um processo pelo qual, todos nós, inconscientemente fazemos e que passa por uma forma de julgamento que se coloca em categorias. Ao longo do tempo a capacidade crítica e autocrítica juntamente com a construção de conhecimentos referentes à prática docente, aliás, como era objetivo deste mestrado e da unidade curricular Iniciação à prática profissional – ensino supervisionado, permite hoje, avaliar conscientemente o trabalho desenvolvido na escola cooperante, Escola Básica e Secundária Gonçalves de Zarco.

O trabalho desenvolvido no âmbito da Iniciação à prática profissional – ensino supervisionado, para que seja avaliado de forma positiva, deve ter em conta que o professor estagiário desenvolva as suas capacidades ao nível das funções docentes. A relação pedagógica com a turma, a capacidade de lecionar e de adequar às características da turma e aos conteúdos programáticos, a planificação anual e de curto prazo, as avaliações dos alunos, são algumas das funções e responsabilidades que o professor estagiário desenvolveu e que, futuramente serão necessariamente, colocadas em prática profissional sem supervisão. Os aspetos referidos não foram dominados de forma equilibrada em todos os aspetos, mas a sua compreensão foi feita de forma o mais aprofundada possível tendo em conta as várias condicionantes e/ou impulsionadores decorrentes da atividade mantida na Escola Gonçalves de Zarco e na Universidade da Madeira, mas sempre na esperança e com a motivação de poder desenvolver aqueles que mais demonstrou dificuldades.

Por outro lado, a necessária relação entre as teorias da aprendizagem, autores e os conteúdos programáticos, desenvolvimentos didáticos, são um outro aspeto fundamental do desenvolvimento da prática pedagógica e que foram desenvolvidos ao longo dos seminários de especialização permitindo demonstrar o trabalho efetuado na escola numa perspetiva pedagógico-didático devidamente justificada e fundamentada.

Mas como consideramos que a turma devia de ter algo a considerar sobre as prestações e propostas do professor, foi solicitado no final do primeiro período, e no final da atividade na escola, portanto em Março, um inquérito<sup>117</sup> que tinha como objetivo identificar a opinião dos alunos em relação a vários aspetos relacionados com a prática e projetos propostos pelo professor. Considera-se este inquérito pertinente pelo fato deste avaliar o ponto de vista dos alunos em relação às atividades do professor.

Segundo Read:

“poderia agora argumentar-se que se nós avaliamos o que foi apreendido pela criança, estamos a avaliar igualmente a *capacidade de aprendizagem e qualidade do que é apreendido, isto é, a capacidade para avaliar o que foi apreendido*. Mas isso é obviamente um erro. «O que foi apreendido» é o total do que foi absorvido pela memória, e ninguém se aventurou ainda, creio, a identificar abertamente a inteligência com a memória – embora muitos testes de inteligência pareçam estar baseados neste pressuposto.” (2010, p. 303)

Neste sentido pretende-se que o jovem aluno tenha em consideração o desenvolvimento das aulas e os projetos executados como base para a avaliação do docente.

Pela análise dos dados<sup>118</sup>, observa-se que a opinião dos alunos em relação às prestações do docente é muito positiva.

As questões colocadas eram divididas em 3 partes: conteúdos da disciplina, forma como o docente adequou a matéria e finalmente, a sua relação com os alunos e com a turma. Estas três componentes de avaliação do docente permitem uma abrangência da prática docente dentro da sala de aula, assim como os aspetos que se identificam como prioritários na prática docente.

Numa análise mais detalhada vemos que os alunos, ao avaliaram o docente, fizeram-no sem nunca atribuir uma avaliação que correspondesse a negativo. Assim as

---

<sup>117</sup> Ver apêndice 5.1 – Gráficos dos inquéritos de dezembro e março à avaliação do docente

<sup>118</sup> Ibidem idem

132 respostas estão distribuídas em 11 para a resposta “algumas vezes”, 58 para “muitas vezes” e 62 “sempre”. Refira-se que um aluno não respondeu à pergunta: “os conteúdos abordados contribuíram satisfatoriamente para o enriquecimento das aprendizagens?”

No que se refere às perguntas de resposta aberta os alunos responderam o seguinte à pergunta **“dê a sua opinião sobre a relação entre docente e alunos”**: “Foi um bom professor”, “simpático e mostrou-se interessado em todos os trabalhos, o que o torna num bom professor”, “é uma relação boa”, “é uma relação boa, continue assim”, “foi sempre educado e sempre ajudou a melhorar as nossas técnicas”, “acho que a relação é positiva, visto que nos é possível estar à vontade”, “tem uma maneira muito interessante de dar as suas aulas havendo sempre um bom ambiente na aula.” Os alunos, regra geral, consideraram comentários positivos quanto à prestação do professor, no entanto, um aluno comentou que “ainda falta um pouco para ser um bom professor”, o que é um comentário negativo mas que deve em todo o caso ter a devida atenção e respeito, pois significa que existem aspetos a dar mais atenção. Da amostra de 11 alunos, 3 não responderam pelo que se interpreta como não havendo nada a registar sobre o assunto.

À pergunta **“refira algumas sugestões e/ou observações que considere importantes,”** os alunos não foram tão críticos. Da mesma amostra, 6 alunos não responderam. Por outro lado, e não saindo muito do tipo de comentários e à semelhança do que já havia sido feito na questão anterior, os alunos fizeram observações positivas em relação ao professor através de comentários como: “Acho importante uma certa ligação que estabeleceu com os alunos e sentir-se bem e confiante para falar com eles”, “acho que o professor deve continuar assim, pois deste modo tem capacidade para cativar os alunos”, “sempre pronto a ajudar”, “sugiro que o professor continue com a sua prestação com os alunos que é excelente.”

Na análise aos inquéritos realizados em março, sobre a avaliação do professor estagiário, podemos verificar que é igualmente positiva, comparando (ou não) com os resultados obtidos em dezembro. As 132 respostas às 12 perguntas dos 11 alunos, foram assinaladas da seguinte forma: 4 na resposta “raramente”, 26 em “algumas vezes” 51 em “muitas vezes” e 49 “sempre”. À semelhança do que aconteceu com as respostas dos outros inquéritos, 1 aluno não respondeu à pergunta “fez boa gestão de conteúdos” e outro à pergunta “enalteceu as intervenções críticas dos alunos.”

Às perguntas de resposta aberta, os alunos mantiveram o teor das suas respostas que são, na sua essência idênticas ao inquérito realizado em dezembro. À pergunta **“dê**

**a sua opinião sobre a relação entre docente e alunos**” as respostas foram, de forma abrangente e resumida no seu conteúdo: “muito boa, sabe cativar e incentivar”, “a relação (...) é ótima”, “sempre ajudou todos os alunos”. À pergunta **“refira algumas sugestões e/ou observações que considerem importantes”** algumas das respostas foram: “a paciência que o professor tem” com os alunos, “ter mais aulas e mais aulas de pintura”, “devia «brigar» mais quando os alunos que estivessem a falar”, “sempre estive preocupado com o nosso empenho e dedicação,” “manteve a ordem mesmo assim mantendo um bom ambiente,” “é claro na forma como aborda os assuntos.”

Dois alunos aproveitaram o espaço de resposta para comentar que “o projeto que fizeram no “xadrez” (pátio central) foi muito «porreiro» e vamos fazer uma coisa de «jeito»”, “as aulas foram interessantes, até o trabalho”. Ambos os comentários demonstram o agrado com o projeto de Arte Pública em particular. Saliente-se que ao longo da concretização do projeto houve alunos que não consideravam que o projeto tivesse interesse. Alguns reconsideraram a sua opinião, por outro lado, outros ainda consideraram que o projeto tinha aspetos sem sentido, mas que do ponto de vista geral era interessante.

A esta pergunta alguns alunos enumeraram adjetivos que consideravam adequados às qualidades do professor: “amigável”, “compreensível”, “simpático.”

Através destes inquéritos podemos ter meio de comparação da evolução da atitude, ambiente e desenvolvimento das atividades concretizadas na escola através do ponto de vista dos alunos. A perceção dos alunos em relação ao desenvolvimentos das práticas pedagógicas e didáticas permite refletir sobre a adequação quer das propostas/projetos, quer das metodologias e estratégias que auxiliam o seu desenvolvimento.

Através das respostas inferimos que os alunos, no geral, consideram os projetos, as metodologias e estratégias adequadas. No entanto, é importante referir que houve alunos que apesar de considerar os projetos interessantes, referem que gostariam de desenvolver exercícios relacionados com o “retrato” e com técnicas como a “pintura”, o que de todo torna inviável a conjugação de ambas as considerações num projeto de Arte Pública como o que foi aqui proposto e concretizado.

Os comentários realizados pela turma são muito positivos, no entanto uma correta e permanente atitude crítica por parte do professor estagiário em relação à sua atividade deve ser mantida permitindo uma constante construção na profissão docente e

permitindo que os alunos sejam levados a aprendizagens adequadas quer ao nível das práticas didáticas, quer ao nível do currículo.

Após a reflexão das considerações dos alunos, considera-se que a ação docente (estágio) foi pertinente e adequada aos alunos aos mais diversos aspetos o que se depreende que a ação tenha sido concretizada com uma apreciação muito positiva.

Por outro lado e numa perspetiva de autoavaliação, considera-se que o trabalho desenvolvido foi pertinente e adequado, considerando também e apesar de algumas adversidades que sempre surgem, o projeto teve uma apreciação muito positiva.

## **9 - Considerações finais**

Ao longo do desenrolar do projeto de mestrado, foram desenvolvidas várias perspetivas que permitem ter uma perceção alargada das práticas pedagógico-didáticas em todos os aspetos, quer os relacionados com a pedagogia, quer os relacionados com a área científica desenvolvida e explorada, neste caso as Arte Visuais.

A transposição de uma componente científica para a sala de aula em ambos os projetos desenvolvidos, era um dos objetivos do mestrado e permitiam além de permeabilizar áreas como a pedagogia e a didática em artes visuais, permitiu considerar o currículo de educação visual na abordagem aos projetos, tornando os conteúdos programáticos e os objetivos definidos no currículo, não como obrigações ou em “exercícios para fazer”, mas em fatos que fazem um elo de ligação com as “circunstâncias culturais” (Fino C. , 2001, p. 3) de cada aluno, tornando o projeto algo de seu e deste modo ligando às opções metodológicas e estratégicas, às teorias da área das Ciências da Educação que envolveram autores como, entre outros, Lév Vygotsky, Lowenfeld e as quais foram a base de trabalho para este estágio e mestrado, permitindo que o professor afira as capacidades cognitivas e estádios de desenvolvimento da criança atuando individualmente com os alunos.

A metodologia de trabalho, não foi uma escolha pessoal, pois, nos projetos desenvolvidos, havia a necessidade de ter em conta o currículo, o projeto educativo de escola, que de certo modo já indicam um método: o desenvolvimento de projetos, trabalhos de grupo, e outras opções metodológicas e estratégicas.

Identificou-se que é muito ténue a fronteira entre o paradigma construtivista e o paradigma tradicional, o qual foi trabalhado ao longo do estágio e mestrado através da defesa de uma série de metodologias e pressupostos que lhe são inerentes e aos quais

devemos, enquanto docentes, estar atentos e clarividentes às práticas, de modo a manter a sua função dentro da sala como um orientador de projetos.

Como refere Fino “durante [a] participação guiada, e à medida que se desenvolvem os conhecimentos e as habilidades do aprendiz, o guia vai-lhe entregando, cada vez mais, o controlo das operações,” (2001, p. 9) no entanto, apesar de haver a convicção por parte do professor estagiário acerca do que refere Fino, e à luz das capacidades que os alunos demonstraram ter no 1º período letivo, julgou-se oportuno “entregar, cada vez mais, o controlo das operações” (Fino C. , 2001, p. 9) ao aluno. Ao longo do desenvolvimento dos projetos o controle das operações foi sendo entregue, de modo gradual e em consonância com o aumento de autonomia dos alunos, pelo que não seria expetável que os alunos precisassem de orientação.

Mais do que possibilitar uma diversidade alargada de experiências aos alunos, a prática docente na Escola Básica e Secundária Gonçalves de Zarco, possibilitou ao professor estagiário a vivência e a tomada de consciência de todas as responsabilidades de que a função docente está adstrita, ganhando com isso experiência para o desempenho de funções docentes ou outras com elas relacionadas.

## Lista de figuras

- Imagem 1** - Dani Karavan - Fronteira de Portbou, Monumento a Memória de Walter Benjamin — 1990 – 1994. Publicado em [http://www.hauptstadtkulturfonds.berlin.de/uploads/tx\\_nkhkf/1\\_PortbouPassages.jpg](http://www.hauptstadtkulturfonds.berlin.de/uploads/tx_nkhkf/1_PortbouPassages.jpg) consultado a 12 de Dezembro de 2012 ..... 14
- Imagem 2** - Richard Serra - Gutter Corner Splash: Night Shift - 1969 -1995. Publicado em [http://www.demec.ufmg.br/port/d\\_online/diario/Ema101/AnalisePCriativo/SobreObraDe/RichardSerra/Fotos/SerraAtWork2.jpg](http://www.demec.ufmg.br/port/d_online/diario/Ema101/AnalisePCriativo/SobreObraDe/RichardSerra/Fotos/SerraAtWork2.jpg) consultado a 12 de março de 2012..... 18
- Imagem 3** - Richard Serra - Tilted Arc - 1981 a 1989. Publicado em [http://www.pbs.org/wgbh/cultureshock/flashpoints/visualarts/tiltedarc\\_big1.html](http://www.pbs.org/wgbh/cultureshock/flashpoints/visualarts/tiltedarc_big1.html) consultado a 15 de março de 2012..... 19
- Imagem 4** – Auguste Rodin - O Pensador – 1904. Publicado em [http://3.bp.blogspot.com/\\_wHYxMcLpPxU/S8mdaedauII/AAAAAAAAAB4/IAttODyh1vI/s1600/rodin.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_wHYxMcLpPxU/S8mdaedauII/AAAAAAAAAB4/IAttODyh1vI/s1600/rodin.jpg) consultado 1 de março de 2012..... 20
- Imagem 5** - Jaume Plensa - Crown Fountain – 2004 - Fotografia de Wayne Lorentz. Publicado em <http://www.chicagoarchitecture.info/Building/640/The-Crown-Fountain.php> consultado a 12 de março de 2012 ..... 24
- Imagem 6** - Jaume Plensa - Crown Fountain – 2004. Publicado em [http://en.wikipedia.org/wiki/File:20070616\\_Crown\\_Fountain\\_%286%29.JPG](http://en.wikipedia.org/wiki/File:20070616_Crown_Fountain_%286%29.JPG) consultado a 12 de março de 2012..... 24
- Imagem 7** - Jochen and Esther Shalev-Gerz - Monument Against Fascism – 1986. Publicado em [http://obviousmag.org/archives/2012/02/gerzquando\\_ver\\_e\\_lembrar.html](http://obviousmag.org/archives/2012/02/gerzquando_ver_e_lembrar.html) consultado a 22 de fevereiro de 2012 ..... 26
- Imagem 8** - Millennium Park – Chicago – Na imagem observam-se as obras de Jaume Plensa, Crown Fountain (2004), de Anish Kapoor, The Bean (2006) e ao fundo o edifício Jay Pritzker Pavilion (2004) de Frank Gehry Publicado em <http://www.ledsmagazine.com/features/2/5/3> consultado a 2 de novembro de 2011 .... 29
- Imagem 9** - Keith Haring - Ignorance = Fear – 1989. Publicado em [http://www.haring.com/cgi-bin/art\\_lrg.cgi?date=1989&genre=Editions&id=00253](http://www.haring.com/cgi-bin/art_lrg.cgi?date=1989&genre=Editions&id=00253) consultado a 13 de Abril de 2011 ..... 34
- Imagem 10** – Primeira máquina de calcular (1623) do alemão Wilhelm Schickard (1592 – 1635) capaz de somar, subtrair, multiplicar e dividir. Publicado em

<a href="http://www.eduexplica.com/2010/04/as-100-descobertas-e-invencoes-mais_26.html">http://www.eduexplica.com/2010/04/as-100-descobertas-e-invencoes-mais_26.html</a> consultado a 11 de março de 2012.....	36
<b>Imagem 11</b> - Tear mecânico de Joseph-Marie Jacquard, programável com cartões que aludem a uma linguagem binária. Publicado em <a href="http://piano.dsi.uminho.pt/museuv/1622tjacquard.html">http://piano.dsi.uminho.pt/museuv/1622tjacquard.html</a> consultado a 11 de março de 2012. ....	38
<b>Imagem 12</b> - Os primeiros pontos ligados em rede nos Estados Unidos. Publicado em <a href="http://aeiou.exameinformatica.pt/historia-da-internet-o-inicio=f1003875">http://aeiou.exameinformatica.pt/historia-da-internet-o-inicio=f1003875</a> consultado a 23 de novembro de 2011. ....	40
<b>Imagem 13</b> - Michael Noll, Computer Composition with Lines,1964. Publicado em <a href="http://www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/">http://www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/</a> consultado 25 de Março de 2012.....	44
<b>Imagem 14</b> - Frieder Nake, Hommage à Paul Klee 13/9/65 Nr.2, 1965 (?).Publicado em <a href="http://www.vam.ac.uk/images/image/58376-popup.html">http://www.vam.ac.uk/images/image/58376-popup.html</a> consultado 25 de março de 2012.....	45
<b>Imagem 15</b> - Georg Nees, Schotter, 1968-1970. Publicado em <a href="http://www.vam.ac.uk/images/image/58376-popup.html">http://www.vam.ac.uk/images/image/58376-popup.html</a> consultado 25 de março de 2012.....	45
<b>Imagem 16</b> - Manfred Mohr - P-021 – 1970. Publicado em <a href="http://www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/">www.vam.ac.uk/content/journals/research-journal/issue-02/computer-art-at-the-v-and-a/</a> consultado a 25 de março de 2012.....	46
<b>Imagem 17</b> - Vera Molnar - Parcours – 1976. Publicado em <a href="http://ww2.ac-poitiers.fr/arts_p/IMG/jpg/vera_molnar_parcours1976b.jpg">http://ww2.ac-poitiers.fr/arts_p/IMG/jpg/vera_molnar_parcours1976b.jpg</a> consultado a 20 de março de 2012.....	47
<b>Imagem 18</b> - Jodi - <a href="http://www.jodi.org/">http://www.jodi.org/</a> - 1995.....	49
<b>Imagem 19</b> - Excerto do código fonte do sítio da Internet de Jodi: <a href="http://www.jodi.org/">http://www.jodi.org/</a> - 1995.....	50
<b>Imagem 20</b> - Olia Lialina – My boyfriend came back from the war – 1996. Publicado em <a href="http://www.teleportacia.org/war/wara.htm">http://www.teleportacia.org/war/wara.htm</a> consultado a 23 de março de 2012.....	51
<b>Imagem 21</b> - Instalação coletiva: Ken Goldberg e Joseph Santarromana. George Bekey, Steven Gentner, Rosemary Morris, Carl Sutter, Jeff Wiegley e Erich Berger - The Telegarden - 1995 a 2004. Publicado em <a href="http://queue.ieor.berkeley.edu/~goldberg/garden/telegarden/">http://queue.ieor.berkeley.edu/~goldberg/garden/telegarden/</a> consultado dia 30 de março de 2012.....	53

<b>Imagem 22</b> - Neuromancer, versão em banda desenhada. Ilustrada por Tom de Haven e Bruce Jensen Publicado em <a href="http://forbiddenplanet.co.uk/blog/2007/neuromancer-from-prose-to-comics-to-cyberspace/">http://forbiddenplanet.co.uk/blog/2007/neuromancer-from-prose-to-comics-to-cyberspace/</a> consultado dia 29 de março de 2012 .....	56
<b>Imagem 23</b> - Jaume Plensa – Nómada – 2007. Publicado em <a href="http://jaumeplensa.com/">http://jaumeplensa.com/</a> última consulta 15 de março de 2012 .....	57
<b>Imagem 24</b> – Mark River e Tim Whidden são uma dupla de artistas que trabalham com o nome MTAA e debruçam-se essencialmente, desde 1996, à intervenção artística através de net art. em 1997 propuseram o diagrama acima onde apresentam a localização do acontecimento da net art. No site: <a href="http://www.mteww.com/">http://www.mteww.com/</a> é possível consultar as intervenções artísticas da dupla. Imagem publicada em <a href="http://www.petitemort.org/issue02/18/">http://www.petitemort.org/issue02/18/</a> consultado a 22 de fevereiro de 2012.....	60
<b>Imagem 25</b> – “Visualização gráfica de várias rotas em uma porção da Internet mostrando a escalabilidade da rede.” Publicado em <a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet">http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet</a> consultado a 15 de abril de 2012 .....	63
<b>Imagem 26</b> - António Aragão - No Écran – 1966 in Revista <i>Folhema 2</i> Pimentel, D. (2011). Revista: Margem. In N. Verríssimo, Revista: Margem 2 (p. 98 a 106). Funchal: Camara Municipal do Funchal - Departamento de Cultura.....	66
<b>Imagem 27</b> – Jean Tinguely - Méta-Harmonie II – 1979. Publicado em <a href="http://www.flickr.com/photos/aureliozen/1814257031/lightbox">http://www.flickr.com/photos/aureliozen/1814257031/lightbox</a> consultado em 25 de março de 2012 .....	75
<b>Imagem 28</b> - YoubeQ.com - Rede social baseada no Google Maps. Publicado em <a href="http://www.YoubeQ.com">www.YoubeQ.com</a> consultado a 15 de fevereiro de 2012 .....	77
<b>Imagem 29</b> - Aram Bartholl - Map – 2006. Publicado em <a href="http://datenform.de/map.html">http://datenform.de/map.html</a> consultado em 25 de março de 2012 .....	83
<b>Imagem 30</b> - Escola Básica e Secundária Gonçalves de Zarco montagem de vista panorâmica – Fotografia do autor.....	87
<b>Imagem 31</b> – Uma das entradas da Escola Básica e Secundária Gonçalves de Zarco – Fotografia do autor .....	88
<b>Imagem 32</b> – Corredor do bloco A da Secundária Gonçalves de Zarco – Fotografia do autor .....	89
<b>Imagem 33</b> - Ana Hatherly – Inédito – 1971. Publicado em <a href="http://poesiavisualnosnovosmedia.blogspot.com/2010_04_01_archive.html">http://poesiavisualnosnovosmedia.blogspot.com/2010_04_01_archive.html</a> consultado 15 de Fevereiro.....	98

<b>Imagem 34</b> - António Aragão – Telegramando – 1965. Publicado em <a href="http://poesiavisualnosnovosmedia.blogspot.com/2010/06/poetas-antonio-aragao-antonio-aragao.html">http://poesiavisualnosnovosmedia.blogspot.com/2010/06/poetas-antonio-aragao-antonio-aragao.html</a> consultado a 15 de outubro de 2011 .....	99
<b>Imagem 35</b> - Ray Johnson - New York Correspondance School Exhibition – 1970. Publicado em <a href="http://dx201.wordpress.com/2011/02/15/16/">http://dx201.wordpress.com/2011/02/15/16/</a> consultado 15 de outubro de 2011 .....	100
<b>Imagem 36</b> - Richard Serra – Tilted arc - 1981/1989. Publicado em <a href="http://acraavan.blogspot.pt/2011/06/news-from-qatar-new-richard-serra.html">http://acraavan.blogspot.pt/2011/06/news-from-qatar-new-richard-serra.html</a> consultado a 15 de outubro de 2011 .....	103
<b>Imagem 37</b> - Krzysztof Wodiczko - Homeless Vehicle – 1988 a 1989. Publicado em <a href="http://www.medienkunstnetz.de/works/homeless-vehicles/">http://www.medienkunstnetz.de/works/homeless-vehicles/</a> consultado a 2 de março de 2012 .....	105
<b>Imagem 38</b> - Local selecionado pelos alunos para a concretização do projeto de Arte Pública. Pátio principal da escola, denominado pelos alunos de "xadrez" – Fotografia de Sebastião Lopes .....	107
<b>Imagem 39</b> - Projeto de Arte Pública "sem título" concluído – Fotografia do autor... 108	
<b>Imagem 40</b> - Monumento envolvido a Vittorio Emanuele - Christo e Jeanne-Claude – 1970. Publicado em <a href="http://zero1magazine.com/2010/09/christo-and-jean-claude/">http://zero1magazine.com/2010/09/christo-and-jean-claude/</a> consultado a 12 de Abril de 2012 .....	110
<b>Imagem 41</b> - Mesa com o mestrando e professor estagiário e os convidados no primeiro dia de conversas. Da esquerda para a direita, professor estagiário João Caetano, Martinho Mendes, Teresa Jardim, Élvio Sousa – Fotografia de Sara Gouveia.....	111
<b>Imagem 42</b> - José Zyberchema apresentado o Projeto Arte de Portas Abertas – Fotografia de Sara Gouveia .....	113
<b>Imagem 43</b> - Luís Guilherme Nóbrega dando a conhecer o projeto Lonarte do qual é organizador – Fotografia de Sara Gouveia .....	114
<b>Imagem 44</b> - Aula de discussão do projeto de Arte Pública – Fotografia de Sebastião Lopes .....	120
<b>Imagem 45</b> - Disposição da sala utilizada nas discussões de grupo .....	122
<b>Imagem 46</b> - Disposição da sala – Paradigma tradicional .....	123
<b>Imagem 47</b> - Aula de discussão e reflexão com a turma – Fotografia de Sebastião Lopes.....	124

## Lista dos gráficos

Gráfico 1 - Habilitações literárias dos pais.....	94
Gráfico 2 - Número de irmãos.....	95
Gráfico 3 - Finalidade que os alunos usam a internet.....	96

## Bibliografia

- Andrade, P. d. (2010). Arte Pública Versus arte Privada? Alteridades Artísticas Urbanas e Web 2.0. In M. Miles, P. Andrade, F. Condesso, A. Remesar, F. N. Silva, J. M. Aliseda, . . . M. Caeiro, *Arte Pública e Cidadania - Novas leituras da cidade criativa* (p. 44 a 67). Casal da Cambra (Sintra): Caleidoscópio.
- APEV3°C. (2001). *Ajustamento do Programa de Educação Visual para o 3º Ciclo* .
- Armajani, S. (1995). Manifiesto. El escultura pública en el contexto de la democracia americana. In G. Picazo, K. Power, & J.-C. Ammann, *Espacios de lectura*. Barcelona: MACBA. Obtido em 29 de outubro de 2011, de Scribd: <http://pt.scribd.com/doc/50383506/armajani-Manifiesto-la-escultura-publica-en-el-contexto-2>
- Arnheim, R. (2006). *Arte e percepção visual*. São Paulo: Thomson Learning.
- Atkins, R. (1997). *Art Speak: A Guide to Contemporary Ideas, Movements, and Buzzword, 1945 to the Present* (2º ed.). Nova Iorque: Abbeville Press.
- Brazão, J. (2008). *Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola*:. Funchal: Universidade da Madeira.
- Castells, M. (2007). *A Galáxia Internet - Reflexões sobre internet, negócios e sociedade* (2ª edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CNEB. (2001). *Livro das Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*.
- Dery, M. (1998). *Velocidad de Escape*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Faria, Ó. (2002). Documenta Biopolítica. *Público (Mil Folhas)*.
- Fernando, A., & Maximino, J. (2002). *Imaginários de ruptura – Poéticas visuais* (1º ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, p. 273 a 291.

- Fino, C. (2008). *Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)*. *Actas do III Colóquio DCE-UMa*. Funchal.
- Fino, C. N. (2003). Muros para demolir. *Actas ATEE na 28th ATEE Annual Conference*, (p. 11). Malta.
- Gimeno Sacristán, J. (1985). *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social* (1º ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Greene, R. (2004). *Internet Art*. London: Thames & Hudson.
- Karavan, D. (1994). *Reflexiones sobre el arte público*. Munich: Pierre Restany.
- Lévy, P. (1994). "The Architecture of Cyberspace," *Collective Intelligence*. In R. Packer, *Multimedia: From Wagner to Virtual Reality* (p. 370 a 379). New York: W. W. Norton & Company Ltd.
- Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* São Paulo, Brasil: Editora 34.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (2002). "The Art and Architecture of Cyberspace," *Collective Intelligence* (1994). In R. Packer, *Multimedia: From Wagner to Virtual Reality* (p. 370 a 379). New York: W. W. Norton & Company Ltd.
- Lieser, W. (2010). *Arte digital – Novos caminhos na Arte*. Potsdam(Alemanha): H.F. Ullmann.
- Lowenfeld, V., & Brittain, L. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Maderuelo, J. (1990). *El espacio raptado: Interferencias entre arquitectura y escultura*. Madrid: Mondadori España.
- Marques, C. A. (2010). Espaço Público, comercio e Arte Pública. In M. Miles, P. Andrade, F. Condesso, A. Remesar, F. N. Silva, J. M. Aliseda, . . . M. Caeiro, *Arte Pública e Cidadania: Novas leituras da cidade criativa* (p. 122 a 136). Casal de Cambra (Sintra): Caleidoscópio.
- Marques, R. (1983). *Mudar a escola: Novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Miles, M. (1997). *Art, space and the city*. London e New York: Routledge.
- Moles, A. (1990). *Arte e computador*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mumford, L. (1938). *The culture of cities*. New York: Harcourt Brace & Co. Inc.
- Nelson, T. H. (1993). *Literary Machines 93.1*. Sausalito: Mindful Press.

- Nogueira, L. C. (2001). *O ciberespaço: Utopia ou prótese?* Obtido em 15 de Junho de 2011, de [http://www.bocc.ubi.pt/pag/nogueira-luis-ciberespaco\\_utopia\\_ou\\_protese.html](http://www.bocc.ubi.pt/pag/nogueira-luis-ciberespaco_utopia_ou_protese.html)
- PEE. (2010). *Projeto Educativo da Escola Básica e Secundária Gonçalves de Zarco Quadriénio 2010 – 2014*. Funchal.
- Pimentel, D. (2011). Revista: Margem. In N. Verríssimo, *Revista: Margem 2* (p. 98 a 106). Funchal: Camara Municipal do Funchal - Departamento de Cultura.
- Platão. (1999). *A República*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Popper, F. (1997). *Art of the eletronic age*. Thames & Hudson.
- Regatão, J. (2007). *Arte Pública e os Novos Desafios das Intervenções no Espaço Urbano*. Lisboa: BonD - Quimera Editores.
- Remesar, A., & Silva, F. N. (2010). Regeneração Urbana e Arte Pública. In M. Miles, P. Andrade, F. Condesso, A. Remesar, F. N. Silva, J. M. Aliseda, . . . M. Caeiro, *Arte Pública e Cidadania: Novas leituras da cidade criativa* (p. 83 a 102). Casal da Cambra (Sintra): Caleidoscópio.
- Rush, M. (2005). *New Media in Art*. Londres: Thames & Hudson.
- Sardinha, I. (2006). *Arte e Pedagogia no Contemporâneo e Atual*. Lisboa: Celta.
- Sardinha, I. (2007). *A Fruição da Arte, Hoje*. Lisboa: Celta.
- Silva, R. (2007). *Arte Pública como Recurso Educativo: Contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública*. Universidade de Lisboa - Faculdade de Belas-Arte.
- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. . Lisboa: Livros do Brasil.
- Tomás, A. (2010). *Dissertação para obtenção de Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais*. Funchal: UMa - Universidade da Madeira.
- Torres, R. (2008). *Enquadramento teórico e contexto crítico da PO.EX* (Vol. 1).
- Tribe, M., & Jana, R. (2010). *New Media Art*. Colónia: Taschen.
- Trindade, R. (1996). A Arte na Rede. *Expresso*, nº 1260.
- Virilio, P. (1999). *El Cibermundo, la Política de lo Poder*. Madrid: Les éditions Textuel.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente* (7º ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Young, J. (1992). The Conter - Monument: Memory Against itself in Germeny Today. In W. Mitchell, *Critical Inquiry* (pp. 267-296). The University of Chicago Press.

## **Índice dos Apêndices**

Os apêndices encontram-se em formato CD

**Apêndice 1** - Planificação anual de projetos para a turma 3 do 9º ano

**Apêndice 2** - Planificação anual de acordo com o *Ajustamento do Programa de Educação Visual para o 3º Ciclo* e com a planificação anual da Escola Básica e Secundária Gonçalves de Zarco

**Apêndice 3** - Gráficos dos inquéritos de caracterização da turma para preenchimento do Projeto Curricular de Turma (PCT)

**Apêndice 4** - Projetos pedagógico didáticos

**Apêndice 4.1** - Projetos pedagógico didáticos: *Mail art*

**Apêndice 4.1.1** - Kit sobrevivência (pesquisa orientada)

**Apêndice 4.1.2** - Apresentação *Mail art* 1

**Apêndice 4.1.3** - Apresentação *Mail art* 2

**Apêndice 4.2** - Projetos pedagógico didáticos: Arte Pública

**Apêndice 4.2.1** - Apresentação de Arte Pública

**Apêndice 4.2.2** - Projetos pedagógico didáticos: Arte Pública - Texto de apresentação, programa e cartaz de divulgação do evento “Publicando...conversas sobre Arte Pública.”

**Apêndice 5** - Inquérito da avaliação do desempenho do mestrando

**Apêndice 5.1** - Gráficos dos resultados dos inquéritos realizados em dezembro de avaliação do desempenho do mestrando

**Apêndice 5.2** - Gráficos dos resultados dos inquéritos realizados em março de avaliação do desempenho do mestrando

**Apêndice 5.3** - Gráficos dos resultados de comparação dos inquéritos de avaliação do desempenho do mestrando

**Apêndice 6** - Fotografias

**Apêndice 6.1** - Maqueta do edifício da escola envolvente ao espaço da intervenção do projeto de Arte Pública

**Apêndice 6.2** - Fases de execução do projeto de Arte Pública

**Apêndice 6.3** - Evento *Publicando*

**Apêndice 7** - Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva

**Apêndice 7.1** - Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva assinadas pelos encarregados de educação dos alunos da turma 3 do 9º ano

## **Apêndice 1**

**Planificação anual de projetos para a turma 3 do 9º ano**

## Projetos

### 1º Período

---

**Teste Diagnóstico** – O teste diagnóstico visa fornecer informação ao nível do desenho e dos conhecimentos que o aluno tem e adquiriu no seu percurso escolar.

**Projeto 1** – Flipbook. 2 e 9 de Novembro

Pré-avaliação do Zap Book - Dia 5 de outubro

**Projeto 2** – Mail Art: Correspondência Criativa

Exercício com dois momentos:

1º – Mail Art: Correspondência Criativa - analógica (para enviar a alguém) Dia 15 de dezembro.

Entrega e avaliação do Zap Book - Dia 14 de dezembro.

### 2º Período

---

**Projeto 3** – Arte Pública

Pré-avaliação. Verificação do desenvolvimento e verificação do cumprimento das atividades - Dia 15 de fevereiro.

Verificação do desenvolvimento e cumprimento das atividades do Zap Book - Dia 29 de fevereiro

Entrega do Zap Book para avaliação – Dia 21 de março

**Aulas de Educação Visual na Turma 3 do 9º ano.**

1º Período “61” dias de aulas e 23 de Educação Visual

2º Período “56” dias de aulas e 23 de Educação Visual

3º Período “41” dias de aulas e 16 de Educação Visual

Total de “158” dias de aulas e 65 de Educação Visual

## **Apêndice 2**

**Planificação anual de acordo com o *Ajustamento do Programa de Educação Visual para o 3º Ciclo* e com a planificação anual da Escola Básica e Secundária Gonçalves de Zarco**

# ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA GONÇALVES ZARCO

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO VISUAL

9º ANO

ANO LETIVO 2011/ 2012

PLANIFICAÇÃO ANUAL (Geral. Estagio Prof. João Caetano)

COMP. GER AIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	Resultados Pretendidos (O aluno deve ser capaz de:)	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES/ Unidade (s) Trabalho	INSTRUMENTOS / CRITÉRIOS AVALIAÇÃO	GESTÃO LECTIVA (Período)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1ª</li> <li>• 2ª</li> <li>• 3ª</li> <li>• 4ª</li> <li>• 5ª</li> <li>• 6ª</li> <li>• 7ª</li> <li>• 8ª</li> <li>• 9ª</li> <li>• 10ª</li> </ul>	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES/ Unidade (s) Trabalho					<b>1º Período</b>
	<p style="text-align: center;"><b>Flipbook</b></p> <p><i>Articulam-se em 3 eixos:</i></p> <p><b>Fruição-contemplação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;</li> <li>- Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;</li> </ul> <p><b>Produção-criação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar diferentes meios expressivos de representação;</li> <li>- Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem;</li> <li>- Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual;</li> </ul> <p><b>Reflexão-interpretação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a permanente necessidade de</li> </ul>	<p><b>COMUNICAÇÃO</b></p> <p>Elementos visuais na Comunicação</p> <p>Códigos de comunicação visual</p> <p>Papel da imagem na Comunicação</p> <p><b>RELAÇÃO HOMEM – ESPAÇO</b></p>	<p>Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, carvão, guachos, marcadores, etc.) do seu envolvimento (equipamento, habitação, paisagem, atividades, pessoas, etc.)</p> <p>Elaborar gráficos e esquemas.</p> <p>Reconhecer a importância das imagens (publicidade comercial, social, política, religiosa, etc.) no comportamento das pessoas.</p> <p>Registrar as proporções e, em esquema, os movimentos. Projectar objectos ou espaços tendo em conta a relação homem -espaço (por exemplo: montagem de uma exposição, organização da sala de convívio, encenação de</p>	<p style="text-align: center;"><b>criação, PRODUÇÃO E MANIPULAÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS e QUIROGRÁFICOS:</b></p> <p><b>- Exercício Diagnóstico</b></p> <p><b>- Flipbook</b></p> <p>Técnica (<i>stop motion</i>) de animação em desenho quirográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento de um personagem</li> </ul> <p>Técnica (<i>stop motion</i>) de animação assistida por computador.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento do corpo</li> </ul>	<p>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de observação direta;</li> <li>- Trabalhos individuais e de grupo;</li> <li>- Observação aula;</li> <li>- Trabalho de pesquisa/ investigação;</li> <li>- Fichas formativas;</li> <li>- Técnica.</li> </ul> <p>Os critérios de avaliação são os constantes das fichas de avaliação em vigor na escola.</p>	

<p>desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais;</li> <li>- Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos;</li> <li>- Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.</li> </ul> <p><i>Para a operacionalização dos 3 eixos utilizam-se 2 domínios das competências específicas:</i></p> <p><b>Comunicação Visual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais.</li> <li>- Descrever acontecimentos aplicando metodologias do desenho de ilustração, da banda desenhada ou do guionismo visual.</li> <li>- Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição.</li> <li>- Entender o desenho como um meio para a expressão expressiva e rigorosa de formas</li> </ul> <p><b>Elementos da forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção.</li> <li>- Compreender as relações do Homem com o espaço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria.</li> <li>- Compreender através da representação de formas, os processos subjacentes à percepção do volume.</li> <li>- Compreender a estrutura das formas naturais e dos objetos artísticos, relacionando-os com os seus contextos.</li> <li>- Aplicar os valores cromáticos nas suas</li> </ul>	<p>ESTRUTURA/ FORMA/ FUNÇÃO</p> <p>Estruturas naturais e Criadas pelo homem</p> <p>PERCEÇÃO VISUAL DA FORMA</p> <p>Qualidades formais Qualidades geométricas Qualidades expressivas</p> <p>FACTORES QUE DETERMINAM A FORMA DOS OBJECTOS</p> <p>Funcionais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Função principal e subfunções</li> <li>- Antropometria e ergonomia</li> </ul> <p>Estéticos</p> <p>A COR - LUZ NO AMBIENTE</p>	<p>uma peça de teatro, etc.).</p> <p>Relacionar a forma e a função dos objetos com a sua estrutura.</p> <p>Compreender que a percepção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, etc. (aprofundamento do 2ºCiclo).</p> <p>Relacionar a forma dos objetos com as medidas e os movimentos do homem.</p> <p>Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os fatores considerados.</p> <p>Compreender os efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.</p> <p>Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a cor/sensação e a influência da cor no comportamento.</p>			
--	--	--	--	--	--

	experimentações plásticas. - Criar composições a partir de observações diretas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios de expressão visual.					
COMP. GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	Resultados Pretendidos (O aluno deve ser capaz de:)	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES/ Unidade (s) Trabalho	INSTRUMENTOS / CRITÉRIOS AVALIAÇÃO	GESTÃO LECTIVA (Período)
	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES/ Unidade (s) Trabalho <b>Mail art: Correspondência criativa</b>			<b>CRIAÇÃO, PRODUÇÃO E MANIPULAÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS e QUIROGRÁFICOS:</b>  <b>- Mail Art: Correspondência Criativa</b>  Exploração de materiais com propriedades plásticas a escolher pelo aluno, considerando o seu projeto.  <b>PROJECTO ARTISTICO bi ou tridimensional</b>	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:  - Ficha de observação direta; - Trabalhos individuais e de grupo; - Observação aula; - Trabalho de pesquisa/ investigação; - Fichas formativas; - Técnica.  Os critérios de avaliação são os constantes das fichas de avaliação em vigor na escola.	<b>1º Período</b>
	<p><i>Articulam-se em 3 eixos:</i></p> <p><b>Fruição-contemplação</b> Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano; Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico; Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional; Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.</p> <p><b>Produção-criação</b> Utilizar diferentes meios expressivos de representação; Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual; Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;</p>	<p><b>COMUNICAÇÃO</b> Elementos visuais na Comunicação  Códigos de comunicação visual</p> <p><b>REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO</b> Sobreposição Dimensão Cor Claro-escuro Gradação de nitidez</p> <p><b>ESTRUTURA/ FORMA/ FUNÇÃO</b>  Estruturas naturais e Criadas pelo homem</p> <p><b>PERCEPÇÃO VISUAL DA FORMA</b> Qualidades formais</p>	<p>Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, carvão, guachos, marcadores, etc.) do seu envolvimento (equipamento, habitação, paisagem, atividades, pessoas, etc.)</p> <p>Elaborar gráficos e esquemas.</p> <p>Representar o espaço utilizado, isoladamente ou de modo integrado, as sobreposições, variações de dimensão, de cor e de claro-escuro ou as gradações de nitidez.</p> <p>Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas, também, como princípio organizador dos elementos que a constituem.</p> <p>Relacionar a forma e a função dos objetos com a sua estrutura.</p> <p>Compreender que a percepção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, etc. (aprofundamento do 2ºCiclo).</p>			

<p>Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação.</p> <p><b>Reflexão-interpretação</b></p> <p>Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;</p> <p>Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais;</p> <p>Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos;</p> <p>Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.</p> <p><i>Para a operacionalização dos 3 eixos utilizam-se 2 domínios das competências específicas:</i></p> <p><b>Comunicação Visual</b></p> <p>Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento.</p> <p>Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição.</p> <p>Entender o desenho como um meio para a expressão expressiva e rigorosa de formas.</p> <p><b>Elementos da forma</b></p> <p>Conceber projetos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>Compreender a estrutura das formas naturais e dos objetos artísticos, relacionando-os com os seus contextos.</p> <p>Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas.</p>	<p>Qualidades geométricas Qualidades expressivas</p> <p>FACTORES QUE DETERMINAM A FORMA DOS OBJECTOS</p> <p>Físicos - Propriedades dos materiais</p> <p>Estéticos</p> <p>A COR - LUZ NO AMBIENTE</p>	<p>Escolher os materiais a utilizar na resolução de problemas de design, em função das suas propriedades físicas.</p> <p>Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os fatores considerados.</p> <p>Compreender os efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.</p> <p>Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a cor – sensação e influência da cor no comportamento.</p>			
---	--	--	--	--	--

Criar composições a partir de observações diretas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios de expressão visual.					
<p style="text-align: center;">ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES/ Unidade (s) Trabalho</p> <p style="text-align: center;"><b>Projeto de Arte Pública</b></p> <p style="text-align: center;"><b>“Publicando” conversas sobre Arte Pública</b></p>			<p style="text-align: center;"><b>CRIAÇÃO, PRODUÇÃO E MANIPULAÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS E QUIROGRAFICOS:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Projeto de Arte Pública</b></p>		<p><b>2º Período</b></p>
<p><i>Articulam-se em 3 eixos:</i></p> <p><b>Fruição-contemplanção</b></p> <p>Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;</p> <p>Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado;</p> <p>Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;</p> <p>Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;</p> <p>Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.</p> <p><b>Produção-criação</b></p> <p>Utilizar diferentes meios expressivos de representação;</p> <p>Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual;</p> <p>Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;</p> <p>Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação.</p>	<p><b>COMUNICAÇÃO</b></p> <p>Elementos visuais na Comunicação</p> <p>Papel da imagem na Comunicação</p> <p><b>REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO</b></p> <p>Sobreposição Dimensão Cor Claro-escuro Gradação de nitidez</p> <p>Perspetiva de observação (livre e rigorosa)</p> <p><b>RELAÇÃO HOMEM – ESPAÇO</b></p>	<p>Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, carvão, guachos, marcadores, etc.) do seu envolvimento (equipamento, habitação, paisagem, atividades, pessoas, etc.)</p> <p>Executar e reproduzir folhetos informativos.</p> <p>Representar o espaço utilizado, isoladamente ou de modo integrado, as sobreposições, variações de dimensão, de cor e de claro-escuro ou as gradações de nitidez.</p> <p>Conhecer sistematizações geométricas da perspetiva de observação (linhas e pontos de fuga, direções principais e auxiliares, divisões proporcionais, etc.).</p> <p>Registrar as proporções e, em esquema, os movimentos. Projetar objetos ou espaços tendo em conta a relação homem -espaço (por exemplo: montagem de uma exposição, organização da sala de convívio, encenação de</p>			

<p><b>Reflexão-interpretação</b></p> <p>Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;</p> <p>Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais;</p> <p>Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos;</p> <p>Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.</p> <p><i>Para a operacionalização dos 3 eixos utilizam-se 2 domínios das competências específicas:</i></p> <p><b>Comunicação Visual</b></p> <p>Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento.</p> <p>Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem.</p> <p><b>Elementos da forma</b></p> <p>Compreender a geometria plana e a geometria no espaço como possíveis interpretações da natureza e princípios organizadores das formas.</p> <p>Compreender as relações do Homem com o espaço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria.</p> <p>Entender visualmente a perspetiva central ou cónica recorrendo à representação, através do desenho de observação.</p> <p>Conceber projetos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>Compreender através da representação de formas, os processos subjacentes à percepção</p>	<p>PERCEPÇÃO VISUAL DA FORMA</p> <p>Qualidades formais</p> <p>Qualidades geométricas</p> <p>Qualidades expressivas</p> <p>FACTORES QUE DETERMINAM A FORMA DOS OBJECTOS</p> <p>Físicos</p> <p>- Propriedades dos materiais</p> <p>Estéticos</p> <p>A COR - LUZ NO AMBIENTE</p>	<p>uma peça de teatro, etc.).</p> <p>Compreender que a percepção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, etc. (aprofundamento do 2ºCiclo).</p> <p>Escolher os materiais a utilizar na resolução de problemas de <i>design</i>, em função das suas propriedades físicas.</p> <p>Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os fatores considerados.</p> <p>Compreender os efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.</p> <p>Utilizar os efeitos da cor na melhoria da qualidade do ambiente.</p> <p>Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a cor – sensação e a influencia da cor no comportamento.</p>			
--	---	--	--	--	--

<p>do volume.</p> <p>Compreender a estrutura das formas naturais e dos objetos artísticos, relacionando-os com os seus contextos.</p> <p>Perceber os mecanismos percetivos da luz/cor, síntese aditiva e subtrativa, contraste e harmonia e suas implicações funcionais.</p> <p>Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas.</p>					
<p>ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES/ Unidade (s) Trabalho</p> <p><b>Poesia Visual</b></p>			<p><b>CRIAÇÃO, PRODUÇÃO E MANIPULAÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS e gráficos:</b></p> <p>Poesia Visual</p>	<p>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:</p> <p>- Trabalhos individuais e de grupo;</p> <p>- Observação aula;</p> <p>- Trabalho de pesquisa/ investigação;</p> <p>- Fichas formativas;</p> <p>- Técnica.</p> <p>Os critérios de avaliação são os constantes das fichas de avaliação em vigor na escola.</p>	<p><b>3º período</b></p>
<p><i>Articulam-se em 3 eixos:</i></p> <p><b>Fruição-contemplação</b></p> <p>Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;</p> <p>Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;</p> <p>Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;</p> <p><b>Produção-criação</b></p> <p>Utilizar diferentes meios expressivos de representação;</p> <p>Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual;</p> <p>Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;</p> <p>Interpretar os significados expressivos e</p>	<p>COMUNICAÇÃO</p> <p>Elementos visuais na Comunicação</p> <p>Códigos de comunicação visual</p> <p>Papel da imagem na Comunicação</p> <p>ESTRUTURA/ FORMA/ FUNÇÃO</p> <p>Estruturas naturais e Criadas pelo homem</p> <p>PERCEPÇÃO VISUAL DA FORMA</p> <p>Qualidades formais</p> <p>Qualidades geométricas</p>	<p>Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, carvão, guachos, marcadores, etc.) do seu envolvimento (equipamento, habitação, paisagem, atividades, pessoas, etc.)</p> <p>Elaborar gráficos e esquemas.</p> <p>Executar e reproduzir folhetos informativos.</p> <p>Executar cartazes</p> <p>Registrar as proporções e, em esquema, os movimentos.</p> <p>Relacionar a forma e a função dos objetos com a sua estrutura.</p> <p>Compreender que a percepção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da</p>			

<p>comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação.</p> <p><b>Reflexão-interpretação</b></p> <p>Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;</p> <p>Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais;</p> <p>Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos;</p> <p>Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.</p> <p><i>Para a operacionalização dos 3 eixos utilizam-se 2 domínios das competências específicas:</i></p> <p><b>Comunicação Visual</b></p> <p>Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento.</p> <p>Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem.</p> <p>Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição.</p> <p>Entender o desenho como um meio para a expressão expressiva e rigorosa de formas.</p> <p><b>Elementos da forma</b></p> <p>Compreender a geometria plana e a geometria no espaço como possíveis interpretações da natureza e princípios organizadores das formas.</p> <p>Compreender a estrutura das formas naturais e dos objetos artísticos,</p>	<p>Qualidades expressivas</p> <p>FACTORES QUE DETERMINAM A FORMA DOS OBJECTOS Estéticos</p> <p>A COR - LUZ NO AMBIENTE</p>	<p>superfície, etc. (aprofundamento do 2ºCiclo).</p> <p>Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os factores considerados.</p> <p>Compreender os efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.</p> <p>Utilizar os efeitos da cor na melhoria da qualidade do ambiente.</p> <p>Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a cor/sensação e a influência da cor no comportamento.</p>			
--	--	--	--	--	--

<p>relacionando-os com os seus contextos.</p> <p>Perceber os mecanismos perceptivos da luz/cor, síntese aditiva e subtrativa, contraste e harmonia e suas implicações funcionais.</p> <p>Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas.</p> <p>Criar composições a partir de observações diretas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios de expressão visual.</p>					
--	--	--	--	--	--

ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES/ Unidade (s) Trabalho

**Design de embalagem**

CO MP. GER AIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	Resultados Pretendidos (O aluno deve ser capaz de:)	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES/ Unidade (s) Trabalho	INSTRUMENTOS / CRITÉRIOS AVALIAÇÃO	GESTÃO LECTIVA (Período)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1ª</li> <li>• 2ª</li> <li>• 3ª</li> <li>• 4ª</li> <li>• 5ª</li> <li>• 6ª</li> <li>• 7ª</li> <li>• 8ª</li> <li>• 9ª</li> <li>• 10ª</li> </ul>	<p><i>Articulam-se em 3 eixos:</i></p> <p><b>Fruição-contemplação</b></p> <p>Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;</p> <p>Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.</p> <p><b>Produção-criação</b></p> <p>Utilizar diferentes meios expressivos de representação;</p> <p>Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;</p> <p>Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação.</p> <p><b>Reflexão-interpretação</b></p> <p>Reconhecer a permanente necessidade de</p>	<p><b>COMUNICAÇÃO</b></p> <p>Elementos visuais na Comunicação</p> <p>Códigos de comunicação visual</p> <p>Papel da imagem na Comunicação</p> <p>Vistas: cubo envolvente, sistema europeu</p> <p>Vistas: cubo envolvente,</p>	<p>Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, carvão, guachos, marcadores, etc.) do seu envolvimento (equipamento, habitação, paisagem, atividades, pessoas, etc.)</p> <p>Executar projetos de equipamento, organização de espaços, etc.,...fazendo esboço cotado, vistas ortogonais, maquetas ou modelos tridimensionais.</p> <p>Reconhecer a importância das imagens (publicidade comercial, social, política, religiosa, etc.) no comportamento das pessoas.</p> <p>Representar objetos pelas suas vistas no sistema europeu: Desenhando as vistas necessárias para compreensão de um objeto (noções de contorno e de corte); Registando as suas medidas (escalas, cotas); utilizando linguagem gráfica convencional (linhas contínuas e</p>	<p><b>CRIAÇÃO, PRODUÇÃO E MANIPULAÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS E QUIROGRAFICOS:</b></p> <p><b>Projeto de design</b></p> <p>– Design de embalagem para produto</p>	<p>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:</p> <p>- Ficha de observação direta;</p> <p>- Trabalhos individuais e de grupo;</p> <p>- Observação aula;</p> <p>-Trabalho de pesquisa/ investigação;</p> <p>-Fichas formativas;</p> <p>-Técnica.</p> <p>Os critérios de avaliação são os constantes das fichas de avaliação em vigor na escola.</p>	<p>3º Período</p>

<p>desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes; Analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais; Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.</p> <p><i>Para a operacionalização dos 3 eixos utilizam-se 2 domínios das competências específicas:</i></p> <p><b>Comunicação Visual</b></p> <p>Entender o desenho como um meio para a expressão expressiva e rigorosa de formas. Conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada. Elementos da forma Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção. Compreender a geometria plana e a geometria no espaço como possíveis interpretações da natureza e princípios organizadores das formas. Compreender as relações do Homem com o espaço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria. Entender visualmente a perspetiva central ou cónica recorrendo à representação, através do desenho de observação. Compreender através da representação de formas, os processos subjacentes à perceção do volume. Perceber os mecanismos preceptivos da luz/cor, síntese aditiva e subtrativa, contraste e harmonia e suas implicações funcionais. Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas. Criar composições a partir de observações</p>	<p>sistema europeu</p> <p>Axonometrias</p> <p>Perspetiva de observação (livre e rigorosa)</p> <p>Estruturas naturais e criadas pelo homem</p> <p>FACTORES QUE DETERMINAM A FORMA DOS OBJECTOS Físicos</p> <p>- Propriedades dos materiais</p> <p>Económicos</p> <p>- Mão-de-obra</p> <p>- Materiais</p> <p>- Tempo</p> <p>- Conservação</p> <p>Produção artesanal</p> <p>Produção industrial</p> <p>Produção em série</p> <p>Elementos e módulos</p> <p>Estéticos</p>	<p>interrompidas, de espessuras diferentes, etc.).</p> <p>Conhecer vários sistemas de representação Axonométrica (isometria)</p> <p>Representar um objeto simples em perspetiva cavaleira.</p> <p>Converter a representação pelas vistas numa representação axonométrica e vice-versa.</p> <p>Conhecer sistematizações geométricas da perspetiva de observação (linhas e pontos de fuga, direções principais e auxiliares, divisões proporcionais, etc.).</p> <p>Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas, também, como princípio organizador dos elementos que a constituem.</p> <p>Relacionar a forma e a função dos objetos com a sua estrutura.</p> <p>Escolher os materiais a utilizar na resolução de problemas de design, em função das suas propriedades físicas.</p> <p>Compreender a importância do fator económico considerando como condicionantes do design a mão-de obra, os materiais, o tempo e a conservação</p> <p>Compreender a diferença entre produções artesanais e industriais Compreender as vantagens económicas do fabrico em série de elementos e de módulos</p> <p>Distinguir entre a função principal e as subfunções de um objeto (por exemplo: guarda-chuva, pega, etc.)</p>			
--	---	---	--	--	--

	<p>diretas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios de expressão visual.</p>	<p>REPRESENTAÇÃO TÉCNICA DE OBJECTOS</p> <p>Dupla projeção ortogonal</p>	<p>Relacionar a forma dos objetos com as medidas e os movimentos do homem.</p> <p>Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os fatores considerados.</p> <p>Utilizar, na representação técnica de objetos, a dupla projeção ortogonal.</p>			
--	---	--	--	--	--	--

**Nota:** no 9ºano optou-se por delinear uma planificação geral a cumprir pelos diversos professores nas várias turmas de gestão flexível no que concerne ao momento de introdução dos conteúdos e mesmo no que se refere ao momento de desenvolvimento dos projetos de modo a que se possam adequar do melhor modo às características e necessidades dos grupos-turma.

## **Apêndice 3**

**Gráficos dos inquéritos de caracterização da turma para preenchimento do Projeto Curricular de Turma (PCT)**

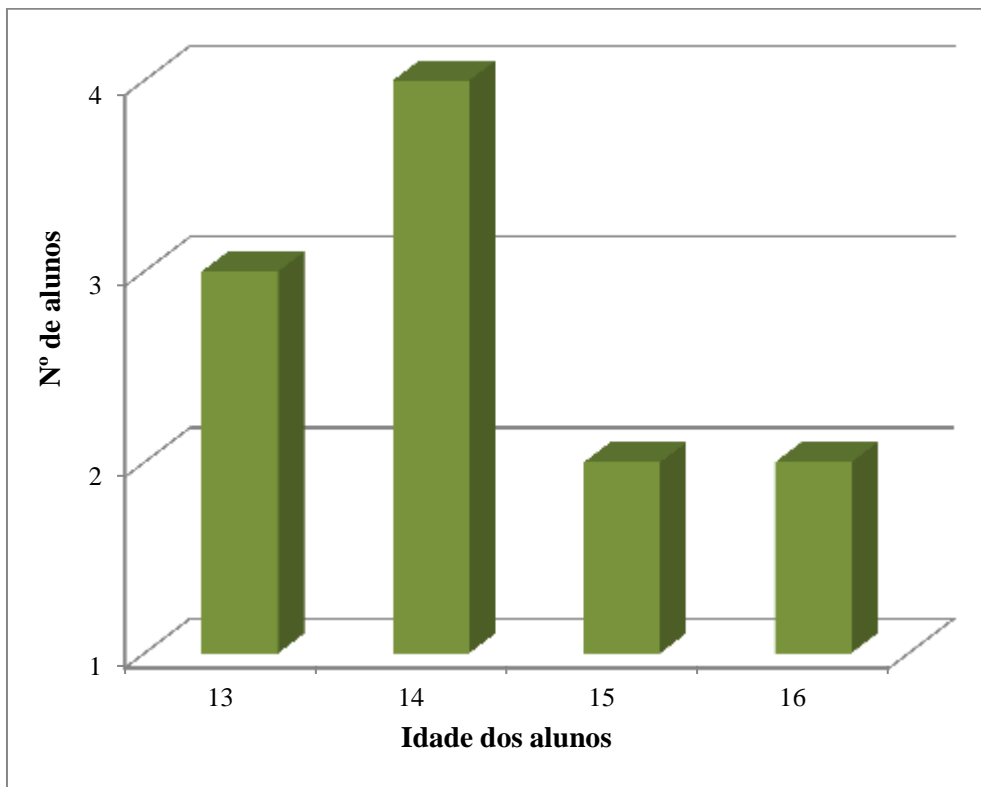


Gráfico 1 - Idade dos alunos

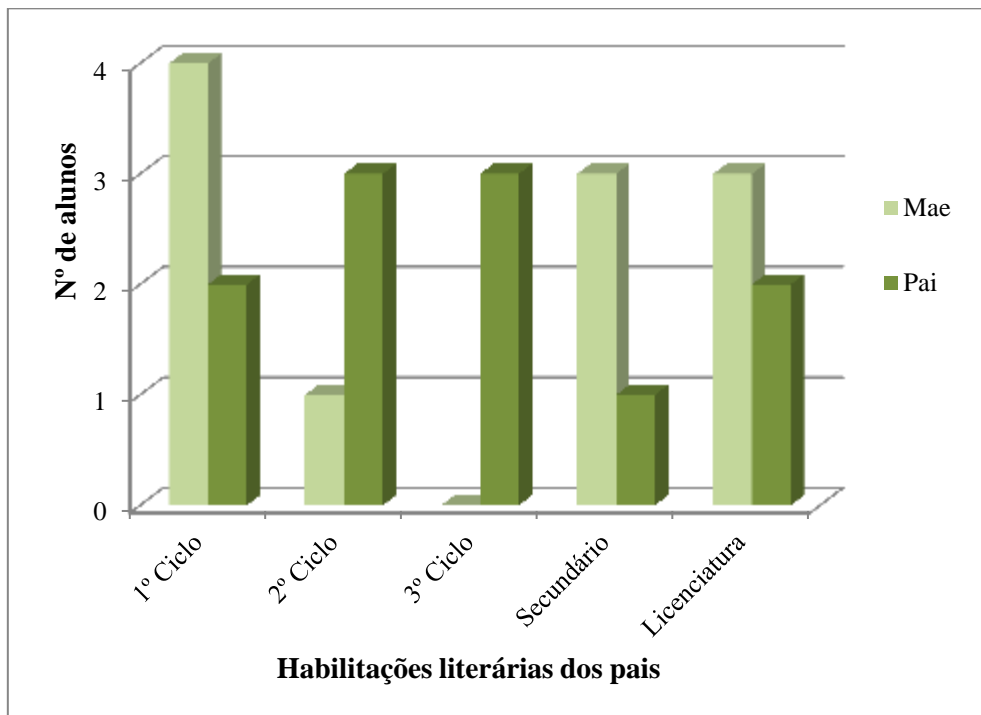
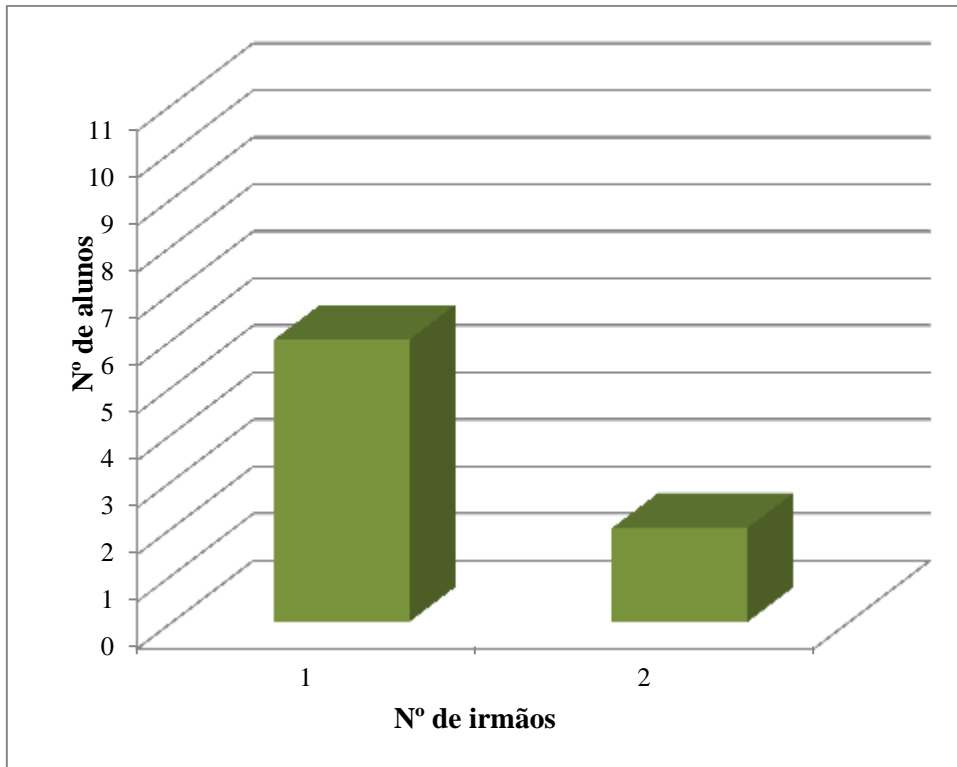
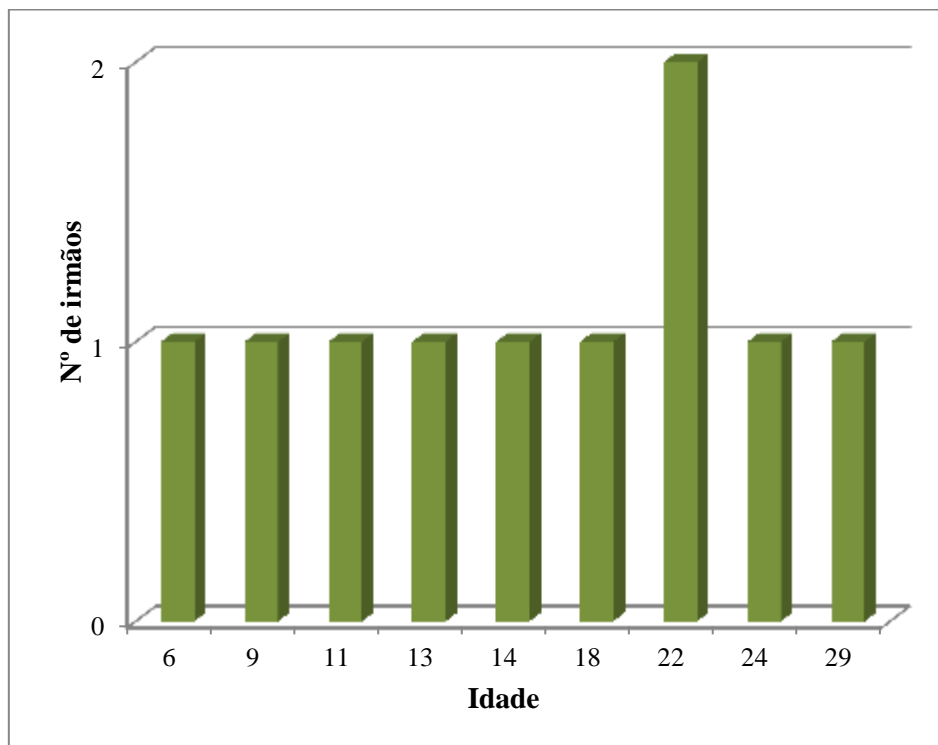


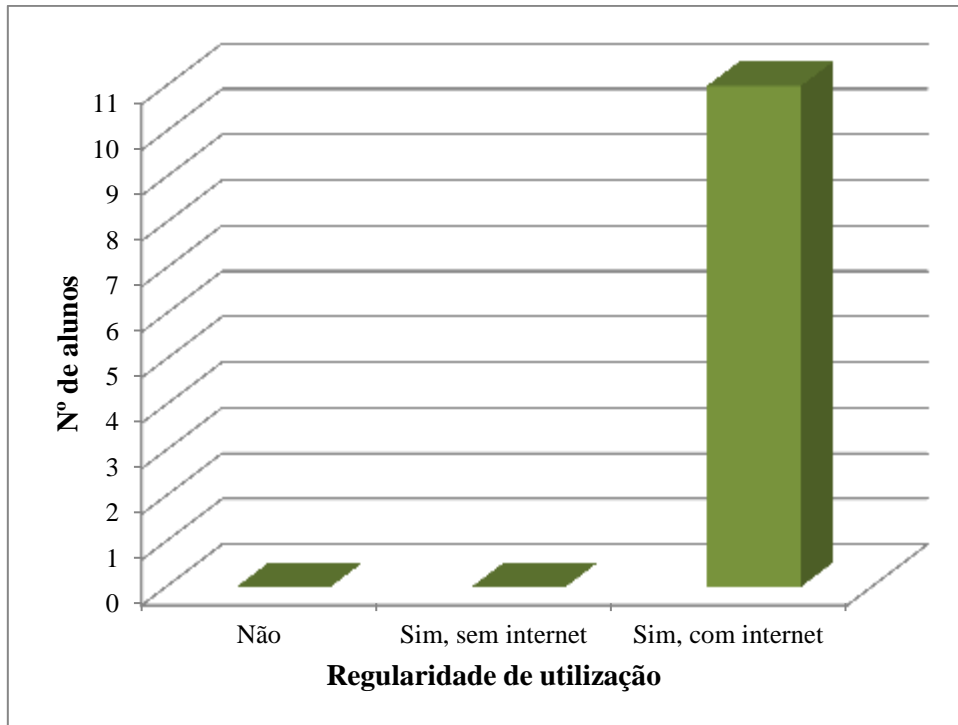
Gráfico 2 - Habilitações literárias dos pais



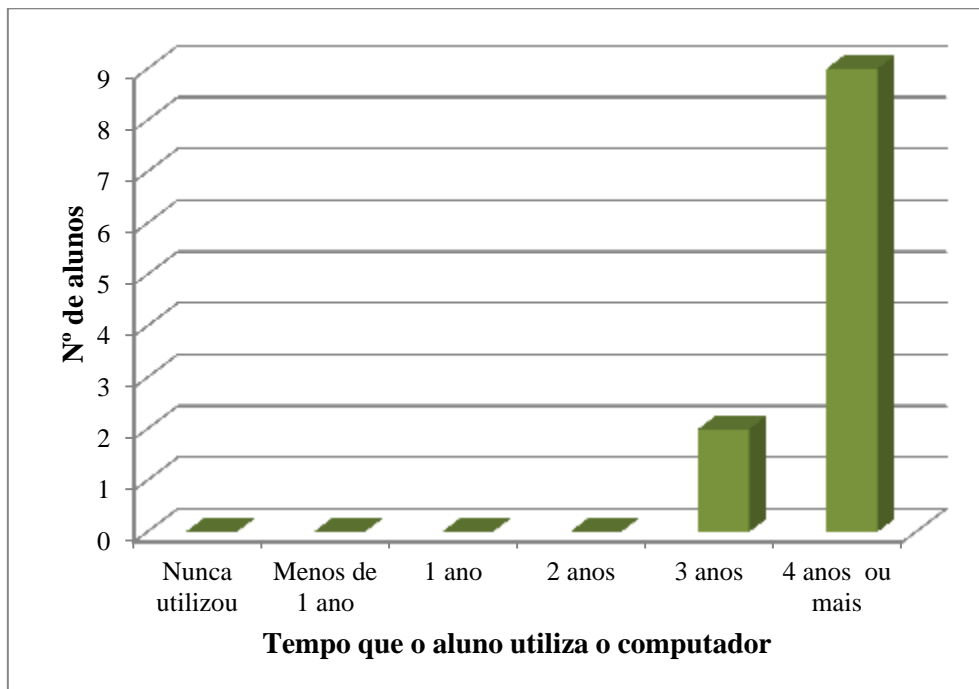
**Gráfico 3 - Nº de irmãos**



**Gráfico 4 - Idade dos irmãos dos alunos**



**Gráfico 5 - Número de alunos com computador pessoal em casa**



**Gráfico 6 - Há quanto tempo o aluno utiliza o computador**

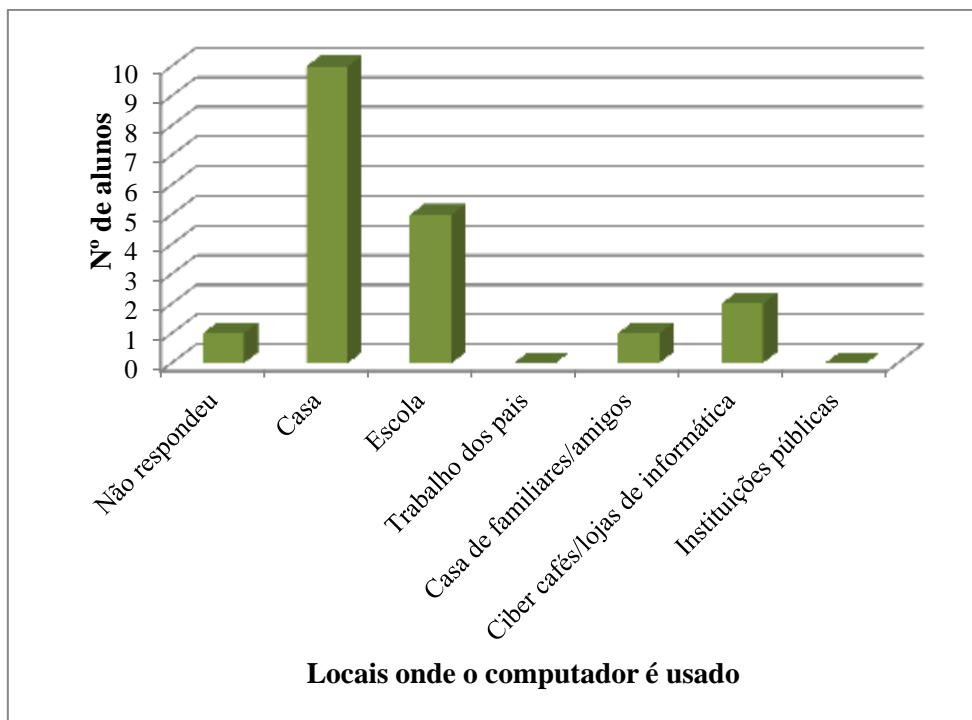


Gráfico 7 - Locais onde os alunos usam o computador

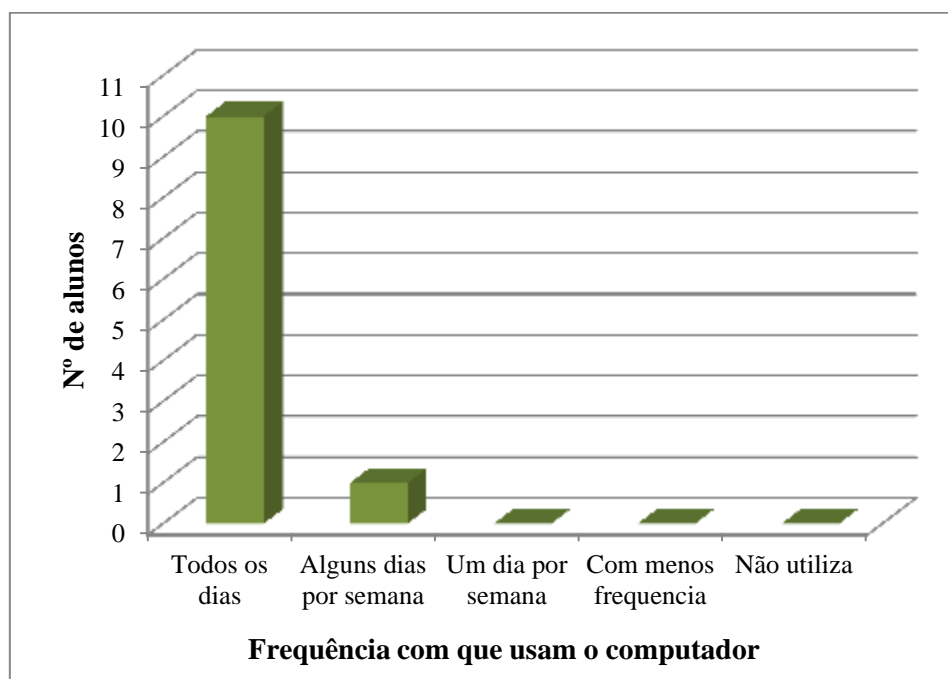
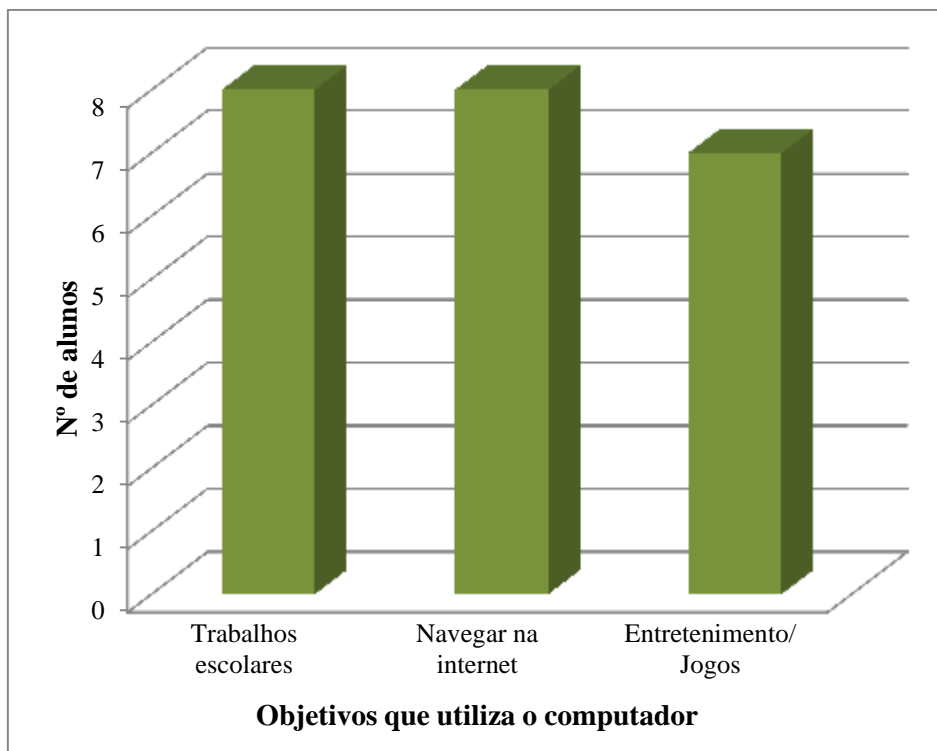
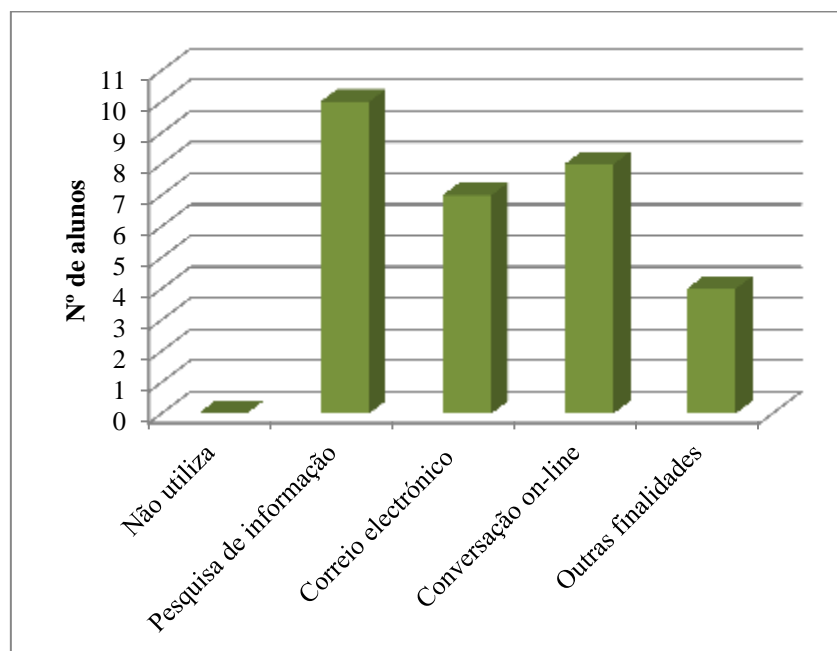


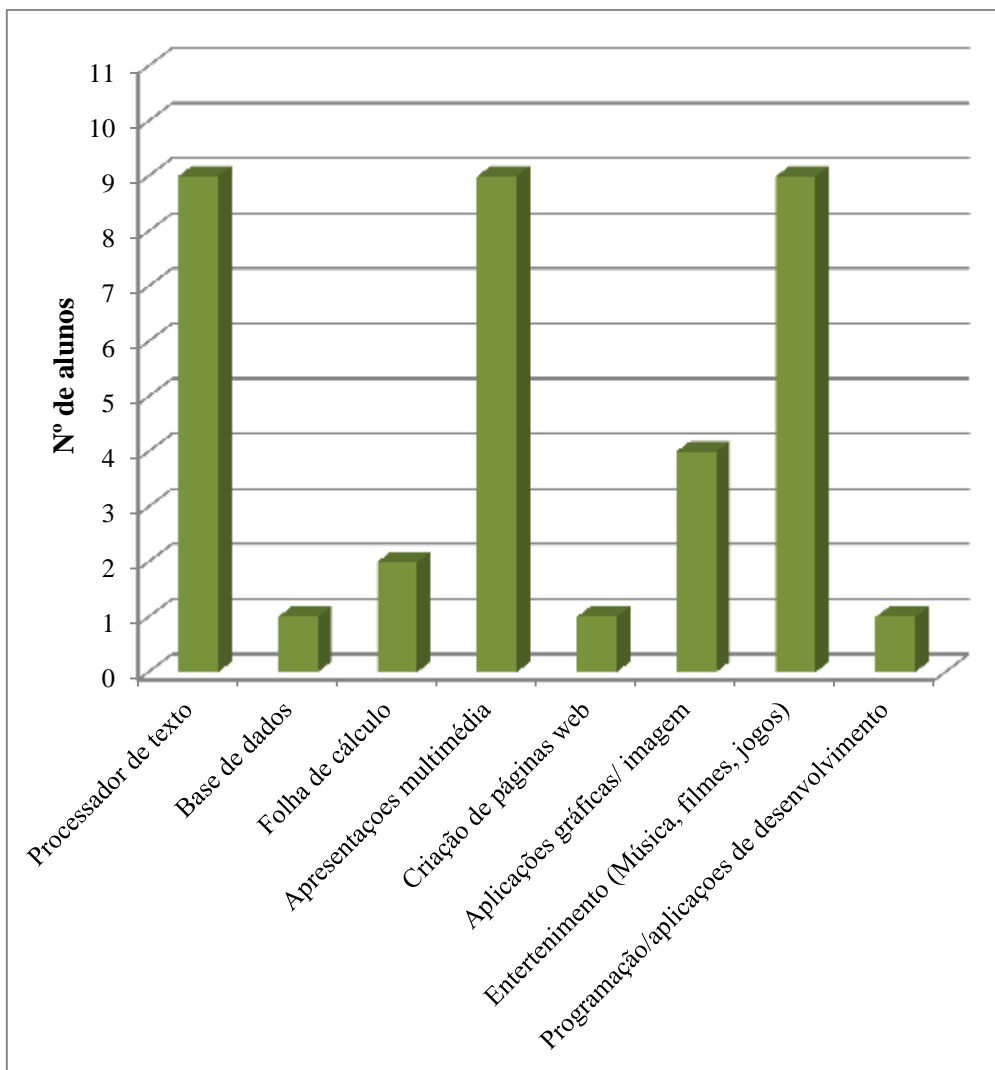
Gráfico 8 - Frequência com que os alunos utilizam o computador



**Gráfico 9 - Com que objetivos o aluno utiliza o computador?**



**Gráfico 10 - Finalidade que os alunos usam a internet**



**Gráfico 11 - Aplicações que o aluno utiliza no computador**

## **Apêndice 4.1**

**Projetos pedagógico didáticos: *Mail art***

Projeto

**Mail Art: Correspondência Criativa**

Pensando na correspondência como uma forma de arte, pede-se que o aluno crie um objeto que possa ser enviado e que permita divulgar a arte enquanto meio de expressão relacionado com a *mail art* dos anos 70, nomeadamente a poesia visual, poesia fonética, podendo estas ser acompanhadas de imagens, desenhos ou pinturas.

- Desenvolver um trabalho de pesquisa de forma a entender o que se trata quando se fala sobre *mail art*;

- Após um *brainstorming*, selecione 3 ideias que considere interessantes (sob qualquer ponto de vista) e exequíveis;

- Os materiais, técnicas, temática, formatos (bi ou tridimensionais) e outros aspetos, devem ser definidos para que seja fácil a posterior execução do trabalho.

- Durante o processo deve ser considerado o destinatário da mensagem

- Preparação de uma breve apresentação, onde deve expor aspetos importantes relacionados com o seu projeto, a sua ideia e a sua concretização.

**Apresentação final das ideias:** 23 de novembro

**Preparação, dúvidas e entrega dos trabalhos:** 7 e 14 de dezembro

**Entrega e apresentação:** 14 e 15 de dezembro



# TELEGRAMANDO

081

NÚMERO LOCAL 000	IND. DE SERVIÇO VÍCIO	DESTINO MESMO	ORIGEM ABORÍGENE	NÚMERO NU	PALAVRAS LAVRAM PALAVRAS	DATA ATADA	HORA LIXADA
VIA: VIOLADA		INDICAÇÕES EVENTUAIS: ACÇÕES EVENTUS AIS				CUSTO 100.000	
ENDEREÇO: ENCARNAÇÃO		CORPO SANTO				1000.000	
		BEM POSTA				1000000.000	
						TOTAL MIL AFRES	
TEXTO E ASSINATURA:							
PRÉTERNURA PARATERNURA STOP							
PROTERNURA PRATERNURA STOP							
INTERTERNURA SOTERNURA STOP							
VITERNURA STOP COOTERNURA STOP							
CONTERNURA METERNURA STOP							
POSTERNURA DESTERNURA STOP							
RETERNURA RETER NU URRRA STOP							
TER NU							
TEU							
NOME E MORADA DO EXPEDIDOR (Estas indicações são transmitidas)						HORA DE APROPRIAÇÃO	
ANTÓNIO ARAGÃO AVE (N) DA DE A GOSTO						H	
NU MERO AO LADO TELEFONE PRO VISORIO							

(\*) Valor máximo

2 000 000 ex. — 20-9-63 — R. D. R.

António Aragão – Telegramando. 1965

<http://poesiavisualnosnovosmedia.blogspot.com/2010/06/poetas-antonio-aragao-antonio-aragao.html>

## Descrição das fases de trabalho

Fase	Descrição da tarefa	Duração prevista
Primeira – Pesquisa, <i>brainstorming</i> e definição do projeto.	- Aula teórica/expositiva sobre os vários tipos de arte terminando com a <i>Mail art</i>  - Debate na aula seguinte após a aula de pesquisa.	90 Minutos em laboratório de educação visual + 45 Minutos em laboratório de informática.
Segunda – Definição do projeto: Ideias, materiais, técnicas e temáticas	- Início das hipóteses de trabalho.  - <i>Brainstorming</i> criativo de ideias em relação à proposta de trabalho.  - Definição das escolhas.	90 Minutos em laboratório de educação visual + 45 Minutos em laboratório de informática.

	- Defesa das escolhas feitas e possível início da execução da proposta de trabalho.	
Terceira – desenvolvimento do trabalho.	- Início e desenvolvimento dos projetos.	90 Minutos em laboratório de educação visual + 90 minutos em laboratório de educação visual
Quarta – término, entrega e apresentação do projeto.	-Término e apresentação dos projetos.	90 Minutos em laboratório de educação visual + 45 Minutos em laboratório de informática.
<p><b>Notas:</b> Como auxílio e forma de direcionar a investigação dos alunos, eles devem ter por base sítios da internet e/ou palavras-chave de onde podem partir com a investigação, utilizando par isso o Kit de Sobrevivência (pesquisa orientada), supervisionado sempre pelo mestrando, por forma a permitir a visualização de sítios fidedignos.</p>		

# ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA GONÇALVES ZARCO

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO VISUAL

9º ANO

ANO LETIVO 2011/ 2012

PLANIFICAÇÃO do exercício *Mail Art*: Correspondência criativa

CO MP. GER AIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	Resultados Pretendidos (O aluno deve ser capaz de:)	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES/ Unidade (s) Trabalho	INSTRUMENTOS / CRITÉRIOS AVALIAÇÃO	GESTÃO LECTIVA (Período)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1ª</li> <li>• 2ª</li> <li>• 3ª</li> <li>• 4ª</li> <li>• 5ª</li> <li>• 6ª</li> <li>• 7ª</li> <li>• 8ª</li> <li>• 9ª</li> <li>10ª</li> </ul>	<p><i>Articulam-se em 3 eixos:</i></p> <p><b>Fruição-contemplação</b></p> <p>Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;</p> <p>Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;</p> <p>Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.</p> <p><b>Produção-criação</b></p> <p>Utilizar diferentes meios expressivos de representação;</p> <p>Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual;</p> <p>Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;</p> <p><b>Reflexão-interpretação</b></p> <p>Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a</p>	<p>COMUNICAÇÃO</p> <p>Elementos visuais na Comunicação</p> <p>Códigos de comunicação visual</p> <p>REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO</p> <p>Sobreposição</p> <p>Dimensão</p> <p>Cor</p> <p>Claro-escuro</p> <p>Gradação de nitidez</p> <p>ESTRUTURA/ FORMA/ FUNÇÃO</p> <p>Estruturas naturais e Criadas pelo homem</p> <p>PERCEPÇÃO VISUAL DA FORMA</p> <p>Qualidades formais</p>	<p>Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, carvão, guachos, marcadores, etc.) do seu envolvimento (equipamento, habitação, paisagem, atividades, pessoas, etc.)</p> <p>Elaborar gráficos e esquemas.</p> <p>Representar o espaço utilizado, isoladamente ou de modo integrado, as sobreposições, variações de dimensão, de cor e de claro-escuro ou as gradações de nitidez.</p> <p>Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas, também, como princípio organizador dos elementos que a constituem.</p> <p>Relacionar a forma e a função dos objetos com a sua estrutura.</p> <p>Compreender que a percepção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, etc. (aprofundamento do 2ºCiclo).</p>	<p><b>CRIAÇÃO, PRODUÇÃO E MANIPULAÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS E QUIROGRÁFICOS:</b></p> <p><b>PROJECTO ARTISTICO bi ou tridimensional</b></p> <p><i>Mail Art:</i> <b>Correspondência criativa</b></p>	<p>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:</p> <p>- Ficha de observação direta;</p> <p>- Trabalhos individuais e de grupo;</p> <p>- Observação aula;</p> <p>-Trabalho de pesquisa/ investigação;</p> <p>-Fichas formativas;</p> <p>-Técnica.</p> <p>Os critérios de avaliação são os constantes das fichas de avaliação em vigor na escola.</p>	<p><b>1º período</b></p>

<p>integrar novos saberes; Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais; Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.</p> <p><i>Para a operacionalização dos 3 eixos utilizam-se 2 domínios das competências específicas:</i></p> <p><b>Comunicação Visual</b></p> <p>Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento.</p> <p>Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição.</p> <p>Entender o desenho como um meio para a expressão expressiva e rigorosa de formas.</p> <p><b>Elementos da forma</b></p> <p>Compreender a geometria plana e a geometria no espaço como possíveis interpretações da natureza e princípios organizadores das formas.</p> <p>Conceber projetos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>Compreender através da representação de formas, os processos subjacentes à percepção do volume.</p> <p>Compreender a estrutura das formas naturais e dos objetos artísticos, relacionando-os com os seus contextos.</p> <p>Perceber os mecanismos perceptivos da luz/cor, síntese aditiva e subtrativa, contraste e harmonia e suas implicações funcionais.</p>	<p>Qualidades geométricas Qualidades expressivas</p> <p>FACTORES QUE DETERMINAM A FORMA DOS OBJECTOS</p> <p>Físicos - Propriedades dos materiais</p> <p>Estéticos</p> <p>A COR - LUZ NO AMBIENTE</p>	<p>Escolher os materiais a utilizar na resolução de problemas de design, em função das suas propriedades físicas.</p> <p>Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os factores considerados.</p> <p>Compreender os efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.</p> <p>Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a cor – sensação e influência da cor no comportamento.</p>			
---	--	---	--	--	--

	Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas. Criar composições a partir de observações diretas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios de expressão visual.					
--	---	--	--	--	--	--

**Nota:** no 9ºano optou-se por delinear uma planificação geral a cumprir pelos diversos professores nas várias turmas de gestão flexível no que concerne ao momento de introdução dos conteúdos e mesmo no que se refere ao momento de desenvolvimento dos projetos de modo a que se possam adequar do melhor modo às características e necessidades dos grupos-turma.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO				100%		
Domínio Relacional			100	100	30%	
	<b>Empenho</b> Motivação / Interesse / Empenho Organização Autonomia Superação de Obstáculos		57			
	<b>Civismo</b> Relacionamento Interpessoal		15			
	<b>Responsabilidade</b> Assiduidade / Pontualidade Material		28			
Domínio Cognitivo			100	50*	70%	
	Processos Criativos	Processo Design	Alargamento de Conceitos / Investigação			8
			Desenvolvimento do Trabalho			10
	Expressão Não Condicionada		Qualidades Formais			12
			Qualidades Expressivas e Criativas			20
	Técnicas		Domínio			8
			Adequação			7
			Expressão Não Condicionada / Rigor			10
	Conceitos		Formação e Alargamento			13
			Apreciação Verbal			12

\* Definidos de acordo com as características específicas de cada trabalho

Nota: A avaliação em Educação Visual decorre por “Unidade de Trabalho” (e não por desenho), de acordo com os diversos parâmetros apresentados.

Os dados para esta avaliação são recolhidos em aula, diariamente, e através dos produtos dos trabalhos dos alunos (quer os finais, quer os esboços, esquemas, investigações e outros elaborados no decurso do desenvolvimento do processo criativo).

## **Apêndice 4.1.1**

**Projetos pedagógico didáticos: *Mail art***  
**Kit sobrevivência (pesquisa orientada)**

Pesquisa orientada

### ***Kit sobrevivência***

#### **Designações do movimento:**

*Mail Art* – Inglês

**Arte da carta** – português

*Arte Postal* – espanhol / português

*Arte Postale* - italiano

#### **Palavras-chave**

Arte, mensagens, poesia visual, poesia experimental, poesia cibernética (autopoemas), imagens, pensamento, criação, expressão, comunicação, *mail art*,

**Páginas do Manual** (Ramos, E., & Porfírio, M. (2010). *Arte para jovens – Educação Visual* (2ª ed.). Edições Asa)

Pág. 35 – Poesia Visual

Pág. 41 – Selo, também pode ser uma possibilidade.

Pág. 42 – Ver o esquema, principalmente a localização do Selo.

Pág. 141 – Ver exemplo de desenho com apontamento de texto

Págs. 237 a 240, 242, 244, 249, 250, 251, 252.

**Poetas experimentais Portugueses, com trabalhos de *Mail Art*:**

António Aragão

Melo e Castro

António Dantas

Eduardo Freitas

Herberto Helder

**Artistas internacionais:**

Podem consultar o site: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Mail\\_art](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mail_art) ou o site <http://mailartists.wordpress.com/>

**Dos artistas internacionais destaque para:**

Ray Jonhson – podem consultar o site: <http://www.mail-art.de/>

**Sites:**

**Merz mail** – mail art e outras temáticas.

<http://www.merzmail.net/mart.htm>

**Mail art.de:**

<http://www.mail-art.de/>

**Mail Art: arte em sincronia – Julio Plaza**

<http://dedos.info/blog/2010/09/mail-art-arte-em-sincronia-julio-plaza-1981/>

**Mail art Index - Coletânea de vários artistas *Mail Art***

<http://mailartists.wordpress.com/>

***António Aragão e o experimentalismo* texto/blog de Rui Napomuceno**

<http://ruinepomuceno.blogspot.com/2010/02/antonio-aragao-e-o-experimentalismo.html>

## **Apêndice 4.1.2**

**Projetos pedagógico didáticos: *Mail art***

**Apresentação *Mail art* 1**

O que entendem por arte?  
Que tipos de arte conhecem?

O que entendem por arte?  
Que tipos de arte conhecem?



Anish Kapoor - Cloud Gate  
(The Bean) - 2007

Carta / Mensagem / E-mail

Tenho uma carta para enviar com uma mensagem!

Desenhar por desenhar  
Enviar por enviar



Desenhar por desenhar  
Enviar por enviar

O conteúdo da mensagem e a forma clara como a  
transmitimos é muito importante.

O que dizem de **Mail-art**?



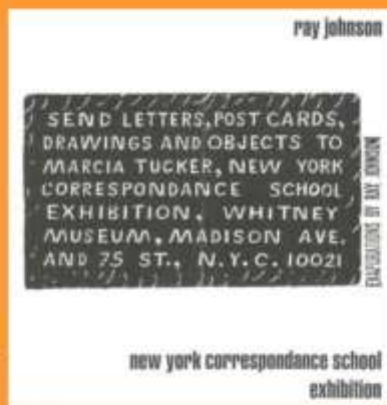
António Manuel de Sousa Aragão



António Manuel de Sousa Aragão



António Aragão –  
Telegramando, 1965



Ray Johnson – convite para a  
exposição – New York  
Correspondance School Exhibition -  
1970

Para que serve a Mail Art?

Uma das coisas que permitiu a Mail Art foi a fusão entre texto e imagem



O que podem enviar?

Ideias, desenhos, informações, objetos, poemas, prosas

Mensagem

Divisão da unidade de trabalho

Laboratório de educação visual

Laboratório de Informática

10

Duvidas?

11

Duvidas?

Bom trabalho!

12

### **Apêndice 4.1.3**

**Projetos pedagógico didáticos: *Mail art***

**Apresentação *Mail art 2***

Resumo da aula anterior

O que entendem por arte?  
Que tipos de arte conhecem?  
O que dizem de **Mail-art**?

Anish Kapoor - Cloud Gate (The Bean) - 2007



Antonio Manuel de  
Sousa Aragão



Antonio Aragão -  
Telegramando, 1965

ray johnson

SEND LETTERS, POST CARDS,  
DRAWINGS AND OBJECTS TO  
MARCIA TUCKER, NEW YORK  
CORRESPONDANCE SCHOOL  
EXHIBITION, WHITNEY  
MUSEUM, MADISON AVE.  
AND 75 ST., N.Y.C. 10021

EXHIBITION BY RAY JOHNSON

new york correspondance school  
exhibition

Ray Johnson - convite para a  
exposição - New York  
Correspondance School Exhibition -  
1970

Uma das coisas que permitiu a Mail Art foi a fusão entre texto e imagem



Francis Picabia -  
Dadaophone - 1920



Thomas Torva - Poesia concreta  
Calligramme - 1918



Leonardo Da Vinci - O homem Vitruviano - 1490



Mensagem enviada por Picasso a Gertrude Stein - 1900

Título da proposta  
**Mail art: Correspondência criativa**

Em Portugal: António Aragão, Ana Hatherly, Melo e Castro, Herberto Helder, António Dantas, Eduardo Freitas.

O que podem enviar?

Ideias, desenhos, informações, objetos, poemas, prosas

**Mensagem**

O conteúdo da mensagem e a forma clara como a transmitimos é muito importante.

**Condicionantes**

- Desenvolve um trabalho de pesquisa de forma a entender o que se trata quando se fala sobre *mail art*;
- Após o *brainstorming*, seleccione 3 ideias que considere interessantes (sob qualquer ponto de vista) e exequíveis;
- Os materiais, técnicas, temática, formatos (bi ou tridimensionais) e outros aspectos, devem ser definidos para que seja fácil a posterior execução do trabalho.
- Após a execução dos passos anteriores é esperado que o aluno execute o projeto que planeou;
- Durante o processo deve ser considerado o destinatário da mensagem
- Anteriormente à data prevista, deve ser preparada uma breve apresentação, onde deve expor aspectos importantes relacionados com o seu projeto e a sua ideia.

Dúvidas?

Bom trabalho!

## **Apêndice 4.2**

### **Projetos pedagógico didáticos: Arte Pública**

Projeto  
**Arte Pública**

**9º Ano de escolaridade**

**Ano letivo 2011/2012**

O aluno, no âmbito do projeto artístico, deve desenvolver uma obra/intervenção de carácter público a fim de incluir num espaço da escola.

- Para a realização do trabalho é necessário ter em consideração a maquete e consequentemente o local escolhido.

- É fundamental considerar o contexto escolar da Escola básica e secundária Gonçalves de Zarco

- O trabalho pode ter uma sub-temática proposta pelo aluno, no entanto estes tem de considerar sempre a temática principal proposta.

- Os materiais da escultura devem de ser o mais ecológicos e reutilizados possível evitando ao máximo comprar materiais.

Apesar de haver aspetos aos quais eles devem responder, outros, no entanto, serão discutidos em conjunto (professores e alunos) tendo em conta, é claro, aquilo que se pretende para a unidade de trabalho proposta.

**Apresentação final das ideias:** 12 de janeiro

**Preparação, dúvidas e entrega dos trabalhos:** entre 19 de janeiro e 16 de fevereiro

**Entrega e apresentação:** 23 e 29 de fevereiro



Douglas Coupland - *Orca Digital* ou *Orca Pixelizada* 2011

<http://artepublica.blog.com/2010/08/13/noticias-uma-orca-pixelizada-para-vancouver/>

### Descrição das fases de trabalho

<b>Fase</b>	<b>Descrição</b>	<b>Duração prevista</b>
Primeira – Pesquisa e introdução de conceitos.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentação da proposta de trabalho</li><li>- Explicação do significado de Arte Pública.</li><li>- Executar com eles a maquete de uma zona da escola onde ficará a escultura.</li></ul>	90 + 45 Minutos.

	- Fazer um levantamento gráfico e/ou fotográfico do espaço real para o qual será destinada a intervenção.	
Segunda – definição do trabalho: ideias, materiais, técnicas e temáticas.	- Iniciar a partir das competências adquiridas um brainstorming definindo o projeto de cada um.  - Definição de materiais, conceitos. - Iniciar a execução dos projetos – desenvolver o projeto.	90 Minutos
Terceira – Desenvolvimento do trabalho	- Desenvolvimento dos objetivos definidos para o projeto.  - Relacionar, fotografar, desenhar a obra na maquete, antes de passar para o trabalho final.	45 + 90 + 45 + 90 + 45 + 90 + 45 Minutos.
Quarta – Término, preparação e apresentação dos trabalhos.	Término, preparação e apresentação dos trabalhos.	90 + 45 Minutos.

# ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA GONÇALVES ZARCO

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO VISUAL

9º ANO

ANO LETIVO 2011/ 2012

PLANIFICAÇÃO da unidade de trabalho Arte Pública – proposta para projeto escultórico

CO MP. GER AIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	Resultados Pretendidos (O aluno deve ser capaz de:)	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES/ Unidade (s) Trabalho	INSTRUMENTOS / CRITÉRIOS AVALIAÇÃO	GESTÃO LECTIVA (Período)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1ª</li> <li>• 2ª</li> <li>• 3ª</li> <li>• 4ª</li> <li>• 5ª</li> <li>• 6ª</li> <li>• 7ª</li> <li>• 8ª</li> <li>• 9ª</li> <li>10ª</li> </ul>	<p><i>Articulam-se em 3 eixos:</i></p> <p><b>Fruição-contemplação</b></p> <p>Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;</p> <p>Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado;</p> <p>Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;</p> <p>Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;</p> <p>Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.</p> <p><b>Produção-criação</b></p> <p>Utilizar diferentes meios expressivos de representação;</p> <p>Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual;</p>	<p>COMUNICAÇÃO</p> <p>Elementos visuais na Comunicação</p> <p>Papel da imagem na Comunicação</p> <p>REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO</p> <p>Sobreposição</p> <p>Dimensão</p> <p>Cor</p> <p>Claro-escuro</p> <p>Gradação de nitidez</p> <p>Perspetiva de observação (livre e rigorosa)</p>	<p>Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, carvão, guachos, marcadores, etc.) do seu envolvimento (equipamento, habitação, paisagem, atividades, pessoas, etc.)</p> <p>Executar e reproduzir folhetos informativos.</p> <p>Representar o espaço utilizado, isoladamente ou de modo integrado, as sobreposições, variações de dimensão, de cor e de claro-escuro ou as gradações de nitidez.</p> <p>Conhecer sistematizações geométricas da perspetiva de observação (linhas e pontos de fuga, direcções principais e auxiliares, divisões proporcionais, etc.).</p>	<p><b>CRIAÇÃO, PRODUÇÃO E MANIPULAÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS E QUIROGRAFICOS:</b></p> <p><b>Projeto de Arte Pública</b></p>	<p>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de observação direta;</li> <li>- Trabalhos individuais e de grupo;</li> <li>- Observação aula;</li> <li>- Trabalho de pesquisa/ investigação;</li> <li>- Fichas formativas;</li> <li>- Técnica.</li> </ul> <p>Os critérios de avaliação são os constantes das fichas de avaliação em vigor na escola.</p>	<p>2º período</p>

<p>Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;</p> <p>Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação.</p> <p><b>Reflexão-interpretação</b></p> <p>Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;</p> <p>Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais;</p> <p>Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos;</p> <p>Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.</p> <p><i>Para a operacionalização dos 3 eixos utilizam-se 2 domínios das competências específicas:</i></p> <p><b>Comunicação Visual</b></p> <p>Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento.</p> <p>Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem.</p> <p><b>Elementos da forma</b></p> <p>Compreender a geometria plana e a geometria no espaço como possíveis interpretações da natureza e princípios organizadores das formas.</p> <p>Compreender as relações do Homem com o</p>	<p>RELAÇÃO HOMEM – ESPAÇO</p> <p>PERCEÇÃO VISUAL DA FORMA</p> <p>Qualidades formais</p> <p>Qualidades geométricas</p> <p>Qualidades expressivas</p> <p>FACTORES QUE DETERMINAM A FORMA DOS OBJECTOS</p> <p>Físicos</p> <p>- Propriedades dos materiais</p> <p>Estéticos</p> <p>A COR - LUZ NO AMBIENTE</p>	<p>Registar as proporções e, em esquema, os movimentos. Projetar objetos ou espaços tendo em conta a relação homem -espaço (por exemplo: montagem de uma exposição, organização da sala de convívio, encenação de uma peça de teatro, etc.).</p> <p>Compreender que a percepção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, etc. (aprofundamento do 2ºCiclo).</p> <p>Escolher os materiais a utilizar na resolução de problemas de <i>design</i>, em função das suas propriedades físicas.</p> <p>Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os fatores considerados.</p> <p>Compreender os efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.</p> <p>Utilizar os efeitos da cor na melhoria da qualidade do ambiente.</p> <p>Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a cor– sensação e a influencia da cor no comportamento.</p>			
--	--	--	--	--	--

<p>espaço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria.</p> <p>Entender visualmente a perspetiva central ou cónica recorrendo à representação, através do desenho de observação.</p> <p>Conceber projetos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>Compreender através da representação de formas, os processos subjacentes à perceção do volume.</p> <p>Compreender a estrutura das formas naturais e dos objetos artísticos, relacionando-os com os seus contextos.</p> <p>Perceber os mecanismos percetivos da luz/cor, síntese aditiva e subtrativa, contraste e harmonia e suas implicações funcionais.</p> <p>Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas.</p>					
--	--	--	--	--	--

**Nota:** no 9ºano optou-se por delinear uma planificação geral a cumprir pelos diversos professores nas várias turmas de gestão flexível no que concerne ao momento de introdução dos conteúdos e mesmo no que se refere ao momento de desenvolvimento dos projetos de modo a que se possam adequar do melhor modo às características e necessidades dos grupos-turma.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO				100%	
Domínio Relacional			100	30%	
	<b>Empenho</b> Motivação / Interesse / Empenho Organização Autonomia Superação de Obstáculos		57		
	<b>Civismo</b> Relacionamento Interpessoal		15		
	<b>Responsabilidade</b> Assiduidade / Pontualidade Material		28		
Domínio Cognitivo			100	70%	
	Processos Criativos	Processo Design/ Expressão Não Condicionada	Alargamento de Conceitos / Investigação		6
			Diversidade de Ideias / Criatividade		10
			Desenvolvimento do Trabalho		10
			Concretização do Trabalho		8
			Qualidades Expressivas e Criativas		16
	Técnicas	Domínio	8		
		Adequação	7		
		Expressão Não Condicionada / Rigor	10		
	Conceitos	Formação e Alargamento	13		
Apreciação Verbal		12			

\* Definidos de acordo com as características específicas de cada trabalho

Nota: A avaliação em Educação Visual decorre por “Unidade de Trabalho” (e não por desenho), de acordo com os diversos parâmetros apresentados.

Os dados para esta avaliação são recolhidos em aula, diariamente, e através dos produtos dos trabalhos dos alunos (quer os finais, quer os esboços, esquemas, investigações e outros elaborados no decurso do desenvolvimento do processo criativo).

## **Apêndice 4.2.1**

**Projetos pedagógico didáticos: Arte Pública**

**Apresentação de Arte Pública**

Arte Pública

**Artistas**

Anish Kapoor, Krzysztof Wodiczko, Claus Oldenburg, Richard Serra, Ilya Kabakov, Rigo 23

**Teorizadores**

Dani Karanvan, Javier Maderuelo, Siah Armajani

**Perguntas**

O que é? Para que serve? Quem é o público? Que tipo de técnica? Que temáticas são tratadas? Qual o papel do artista? Exemplos de artistas importantes



August Rodin - **Os burgueses de Calais** – 1840/1917



Cutileiro – **Dom Sebastião** - 1970



Anish Kapoor - **Cloud Gate (The Bean)** - 2007



Rigo 23 - **Birds**



Richard Serra - **Tilted arc** - 1981/1989



Jochen Gerz & Esther Shalev Gerz - **Monumento contra o Fascismo** - 1987 a 1989



Michael Arad - Projeto Coletivo - **Refletindo a ausência** - 2011



Michael Arad - Projeto Coletivo - **Refletindo a ausência** - 2011





Krzysztof Wodiczko - Homeless Vehicles – 1988 a 1989



Krzysztof Wodiczko - Homeless Vehicles – 1988 a 1989

## **Apêndice 4.2.2**

### **Projetos pedagógico didáticos: Arte Pública**

**Texto de apresentação, programa e cartaz de divulgação do evento “Publicando...conversas sobre Arte Pública.”**

Em tempos, a arte era uma forma de representar e fazer-se representar, era uma forma de imaginar ou para outros como Gustave Courbet era uma forma de imitar a natureza com fidelidade e rigor, princípio que ficou celebre pela frase “Eu não posso pintar um anjo porque nunca vi nenhum. Mostrem-me um anjo e eu pintá-lo-ei.”<sup>1</sup>

A história e a curiosidade humana não pararam. O século XX ficou marcado pela introdução da visão da arte enquanto uma forma de exploração, do corpo, do pensamento, do espírito. Ficou também marcado pelo aparecimento da tecnologia digital que através das mais diversas possibilidades, foi imitação da realidade individual e do natural. O século XXI é diversidade de meios, pressupostos, exploração e emoção. No entanto, a arte nunca deixou de ser meio de expressão das emoções e pensamentos do humano. Na conferência intitulada “Memórias do Efêmero” organizado pelo curso de Arte e Multimédia em 2010, António Cerveira Pinto<sup>2</sup> fez referência, entre outras questões, à obsolência da tecnologia numa tentativa de dar a entender que existe uma necessidade premente de “(...) regressar à comunhão dos corpos e das almas (...)”<sup>3</sup>. Desse regresso, resultaria com certeza, a procura de um “tempo para passear, conversar e meditar, [de] reaprender o caminho paciente da clarificação das ideias, dos olhares e das sensações” que nos permitirá novos entendimentos da realidade.

Como forma de dar corpo a esse “(...) regress[o] à comunhão dos corpos e das almas (...)”<sup>4</sup> pretende-se, nestas conversas, pensar na Arte Pública enquanto espaço<sup>5</sup> de pensamento, diálogo, reflexão, educação, fazendo jus às palavras do artista e teórico Siah Armajani quando este refere que “a escultura pública facilita o acesso das pessoas à arte”<sup>6</sup>. Desta forma, **Publicando** justifica o seu nome através da junção de Arte **Pública** e **dialogando**, de forma aberta e contínua, pessoal e pública, tendo como objetivo o estabelecimento de ligações e um diálogo ativo entre cidadão/ aluno e a intervenção artística onde o principal objetivo desta iniciativa é permitir a construção de uma sociedade conhecedora e esclarecida que é aberta ao diálogo, à reflexão e que permite a educação “reaprendendo o caminho paciente da clarificação das ideias, dos olhares e das sensações”.

<sup>1</sup> Pinto, A. L., Meireles, F., & Cambotas, M. C. (s.d.). Cadernos de História da Arte. Porto: Porto Editora.

<sup>2</sup> O texto integral da intervenção de António Cerveira Pinto pode ser consultado através do link <http://chroma-kai-symmetria.blogspot.com/2011/12/memoria-tecnol.html> Consultado 25 de janeiro de 2012

<sup>3</sup> <http://chroma-kai-symmetria.blogspot.com/2011/12/memoria-tecnol.html> Consultado 25 de janeiro de 2012

<sup>4</sup> <http://chroma-kai-symmetria.blogspot.com/2011/12/memoria-tecnol.html> Consultado 25 de janeiro de 2012

<sup>5</sup> Espaço tem aqui um sentido não literal mas figurado que a Arte Pública abre e onde permite o diálogo e a reflexão do cidadão de forma intrínseca e extrínseca.

<sup>6</sup> Tradução minha do original “a escultura pública facilita el acceso de la gente al arte”. Armajani, S. (s.d.). *Manifiesto à arte publica no contexto da democracia americana*. Obtido em 29 de outubro de 2011, de Scribd: <http://pt.scribd.com/doc/50383506/armajani-Manifiesto-la-escultura-publica-en-el-contexto-2>

# PUBLICANDO

...conversas sobre Arte Pública

## PROGRAMA

12 de Março, 10:00 às 11:30:

- **Martinho Mendes**, **Teresa Jardim** e **Élvio Sousa**

Professor de artes visuais, artista plástico e responsável pelos serviços educativos do Museu de Arte Sacra do Funchal

Professora de artes visuais e artista plástica

Arqueólogo e Investigador do CHAM - Centro de História de Além-Mar, Universidade Nova de Lisboa

11:35 às 11:50 – Arte Pública – Apresentação do projeto de Arte Pública da turma 3 do 9º ano ao público presente

13 de Março, 15:00 às 16:30:

- **José Zyberchema** e **Luís Guilherme**

Realizador audiovisual e promotor de atividades artísticas e culturais.

Professor e programador cultural

Sala de sessões da Escola  
Básica e Secundária  
Gonçalves de Zarco

...moderação do Prof. João Caetano



## João Caetano

---

**De:** João Caetano  
**Enviado:** quarta-feira, 7 de Março de 2012 15:25  
**Para:** Martinho Mendes, Teresa Jardim, Élvio Sousa, José Zyberchema, Luís Guilherme de Nóbrega  
**Assunto:** Evento "Publicando"  
**Anexos:** Publicando.pdf

Bom dia

Para o "Publicando", os objetivos definidos prendem-se com o estabelecimento de uma relação através do diálogo entre os alunos e os convidados com a moderação de João Caetano (eu) de modo a dar a entender os limites da Arte Pública ou a inexistência deles, passado pela exploração dos conceitos, mostrando a importância para a sociedade, nomeadamente para os alunos e cidadãos, principais fruidores da arte que, por excelência, utiliza o espaço público como forma de intervenção e manifestação. Outras questões, pretende-se que sejam exploradas: quais as implicações para o cidadão, a sua efemeridade ou não, tem o cidadão direito a reivindicar o espaço ocupado pela obra quando esta não é do "agrado" dele mas deve defender os seus direitos e deveres, permitirá a Arte Pública fazer verdadeiramente refletir sobre questões do âmbito social, político, económico e os quais o cidadão tem deveres cívicos, de que modo promove o diálogo entre cidadãos, de que modo a Arte Pública enquanto obra deixa na memória e no espaço público a memória e identidade de um povo, qual a relação com artistas plásticos, com museus, com galerias se a obra tem o seu espaço privilegiado no espaço público. É através destas perguntas, e de outras que possam surgir e que sejam pertinentes, que se pretende transmitir a importância a todos os níveis, educativo, social, patrimonial, histórico, político, económico da Arte Pública.

Outras questões podem ser levantadas pelos convidados mas a sua pertinência deve se relacionar com a atividade e interesse do interveniente permitindo uma partilha com os restantes convidados e principalmente com o público presente o qual deverá participar de forma ativa e pertinente. Porém se for do interesse dos convidados, estes podem fazer intervenções, como irá acontecer em ambos os dias, no primeiro com o Martinho Mendes, e no segundo com José Zyberchema. Será através destas intervenções que poderão se levantadas e/ou exploradas as questões relacionadas com a Arte Pública.

Podem consultar o anexo para os dias e datas e para o texto de apresentação.

Informo ainda que haverá lugares reservados para as viaturas dos convidados no parque da escola. Em relação à hora julgo que entre as 9 e as 9:45 é tempo suficiente para, se necessário acertar pormenores das intervenções.

Agradecimentos João Caetano

## **Apêndice 5**

### **Inquérito da avaliação do desempenho do mestrando**

### Inquérito de avaliação da prestação do docente

O presente inquérito serve para aferir, de forma anónima, as suas opiniões acerca do desempenho do docente estagiário nas aulas de Educação Visual que tem vindo a ser lecionadas desde setembro. Pretende-se que seja o mais sincero, honesto e coerente nas suas respostas de forma a traduzir com fidedignidade os dados obtidos.

Assinale com um "X" a opção correta

Aspetos a avaliar	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
• A atividade proposta foi adequada?					
• A proposta e/ou a temática era interessante?					
• Os conteúdos foram apresentados de forma interessante?					
• A linguagem utilizada foi clara e acessível?					
• Fez boa gestão de conteúdos?					
• O tempo foi bem gerido?					
• Recorreu a formas adequadas e diversificadas de exposição (quadro, fichas, textos, aplicações multimédia, vídeo, livros...)?					
• Estimulou e valorizou a participação dos alunos?					
• Enalteceu as intervenções críticas dos alunos?					
• Acompanhamento dos alunos em aula?					
• Apresenta segurança no discurso?					
• Os conteúdos abordados contribuíram satisfatoriamente para o enriquecimento das aprendizagens?					

Dê a sua opinião sobre a relação entre docente e alunos:

---



---

Refira algumas sugestões e/ou observações que considere importantes:

---



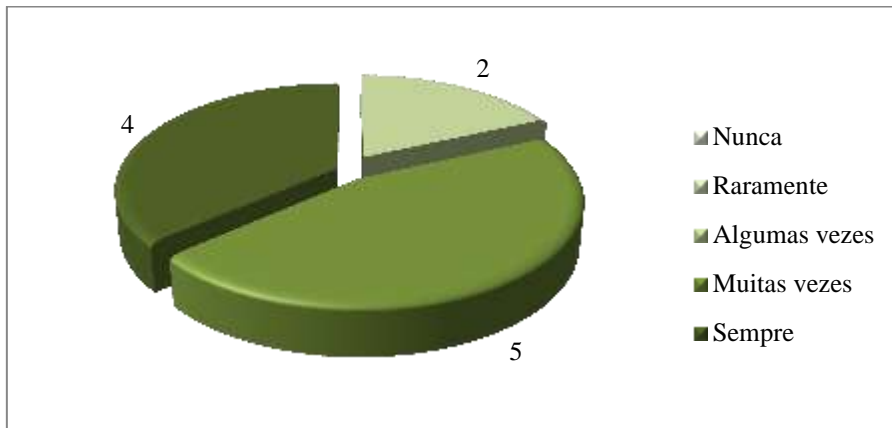
---



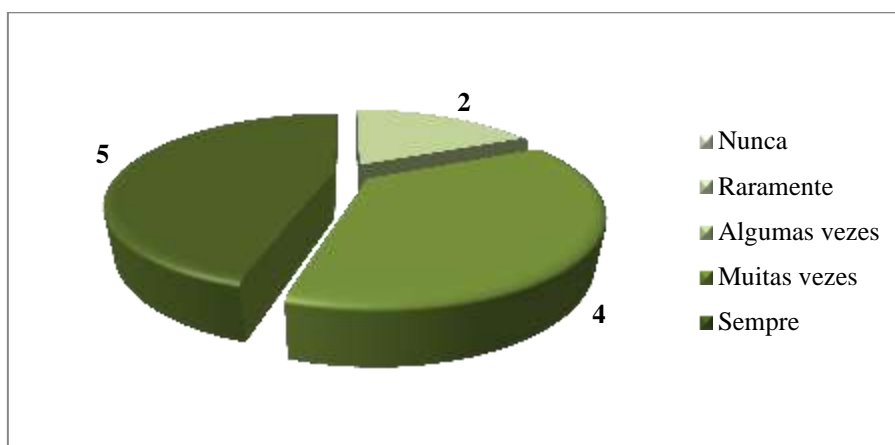
---

## **Apêndice 5.1**

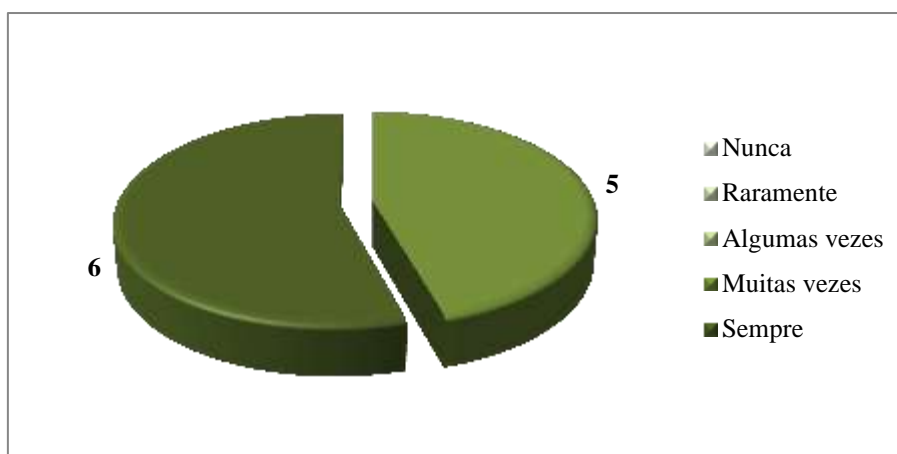
**Gráficos dos resultados dos inquéritos realizados em dezembro de avaliação do desempenho do  
mestrando**



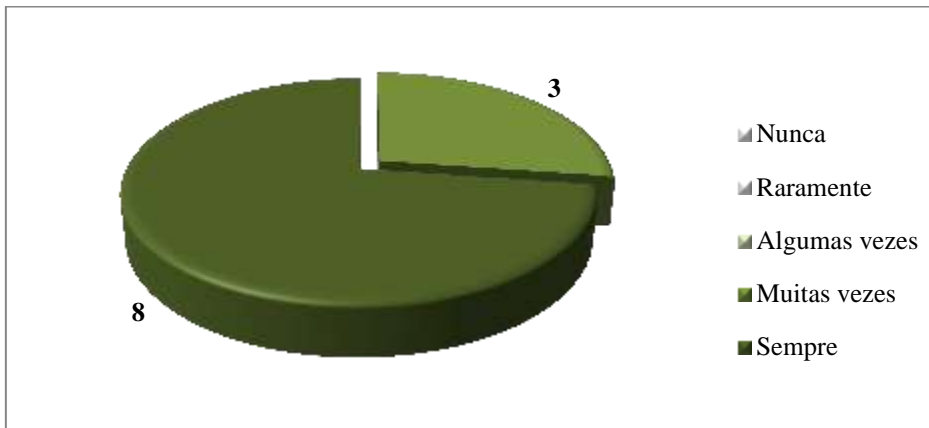
**Gráfico 12 - A atividade proposta foi adequada?**



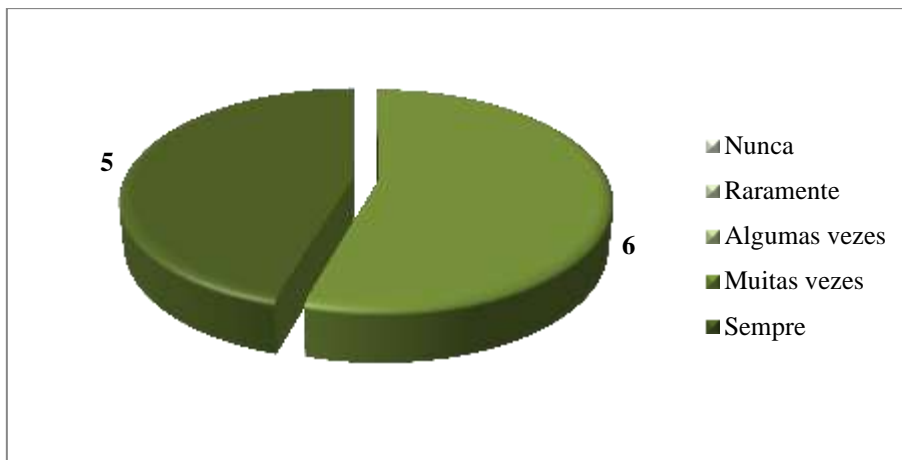
**Gráfico 13 - A proposta e/ou a temática era interessante?**



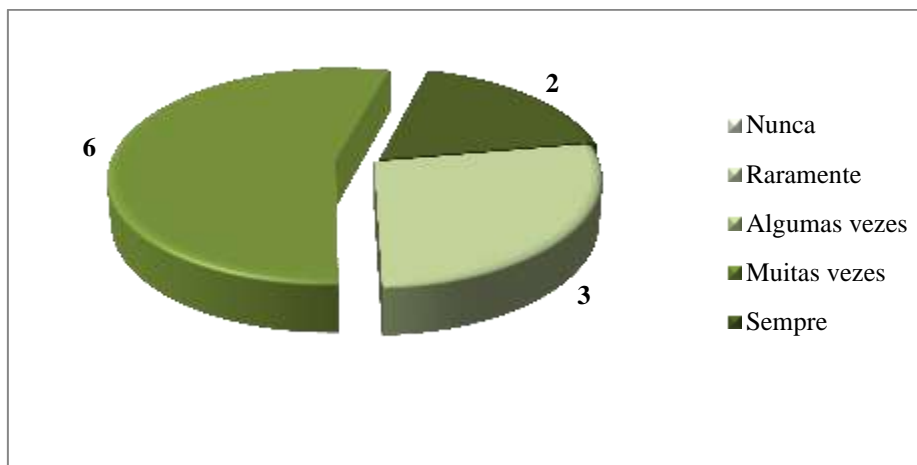
**Gráfico 14 - Os conteúdos foram apresentados de forma interessante?**



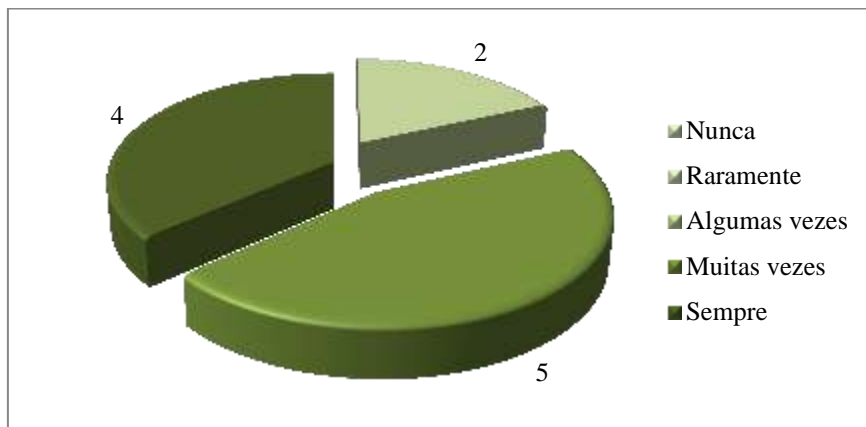
**Gráfico 15 - Linguagem clara e acessível**



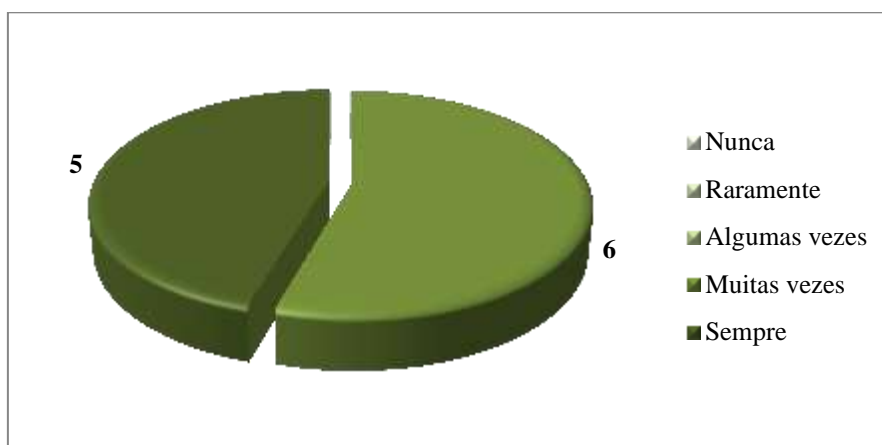
**Gráfico 16 - Fez boa gestão de conteúdos?**



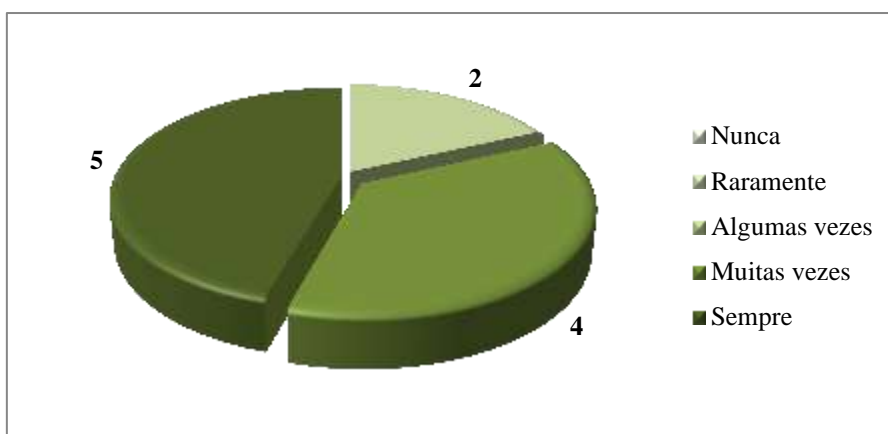
**Gráfico 17 - O tempo foi bem gerido?**



**Gráfico 18 - Recorreu a formas adequadas e diversificadas de exposição?**



**Gráfico 19 - Estimulou e valorizou a participação dos alunos?**



**Gráfico 20 - Enalteceu as intervenções críticas dos alunos?**

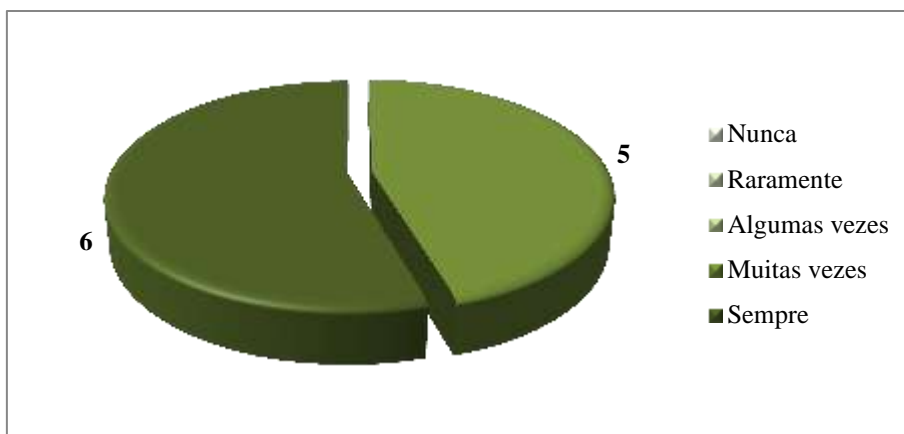


Gráfico 21 - Acompanhamento dos alunos em aula?

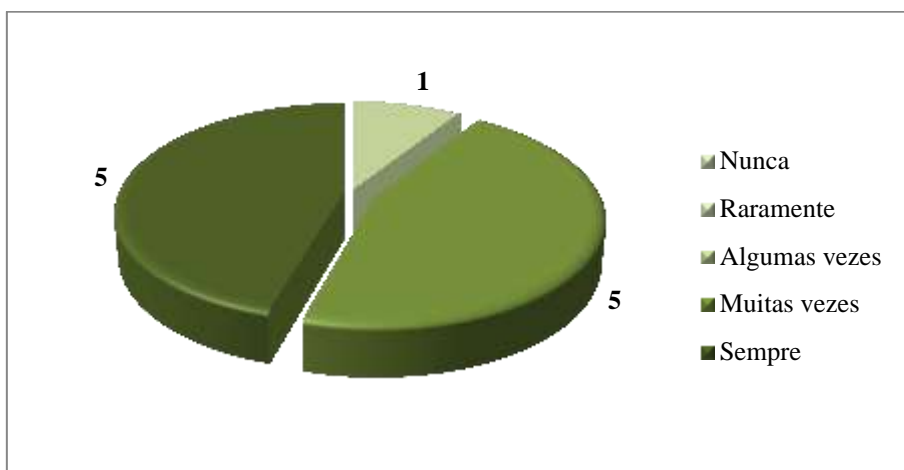


Gráfico 22 - Apresenta segurança no discurso?

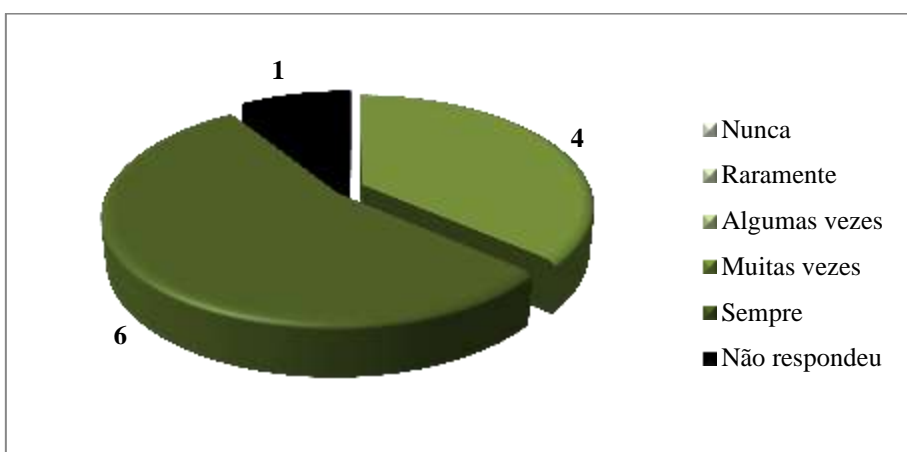
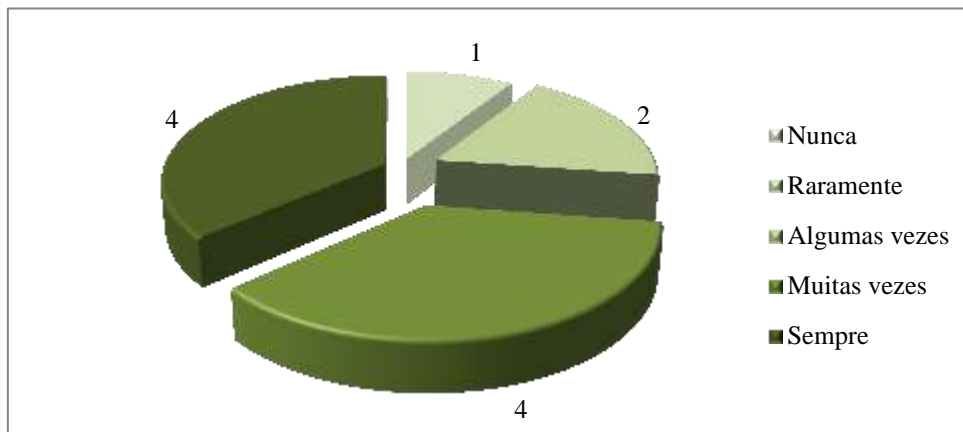


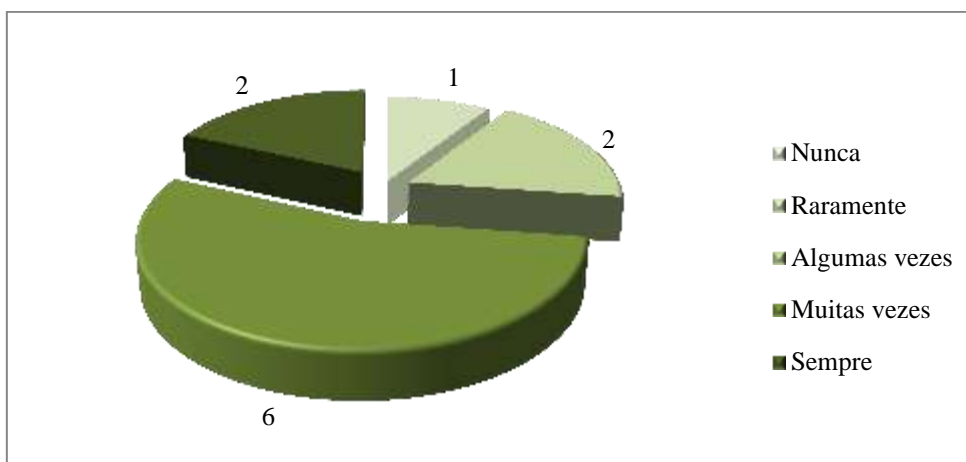
Gráfico 23 - Os conteúdos abordados contribuíram satisfatoriamente para o enriquecimento das aprendizagens?

## **Apêndice 5.2**

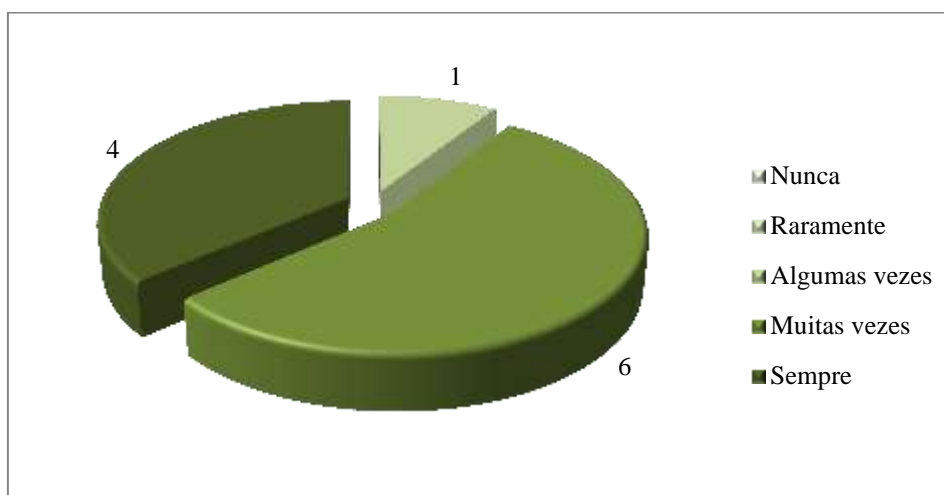
**Gráficos dos resultados dos inquéritos realizados em março de avaliação do desempenho do  
mestrando**



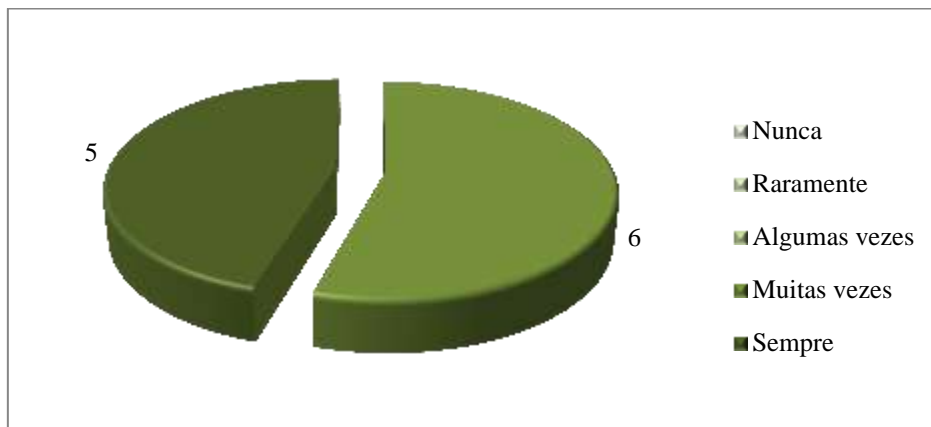
**Gráfico 24 - A atividade proposta foi adequada?**



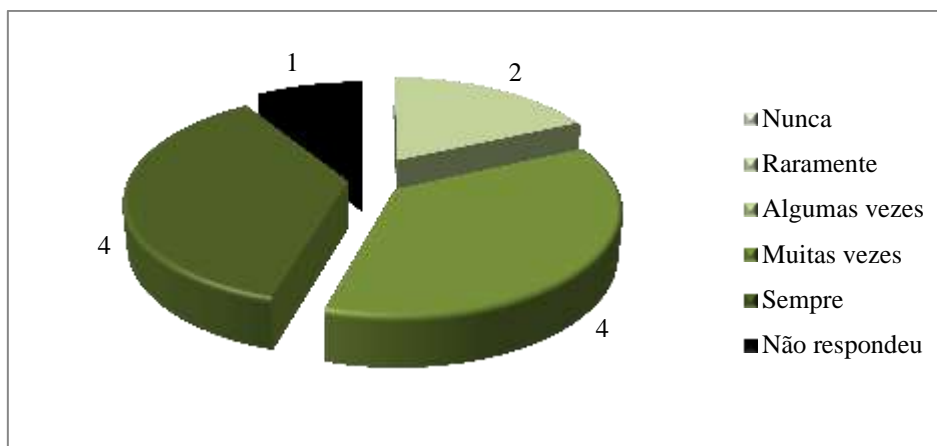
**Gráfico 25 - A proposta e/ou a temática era interessante?**



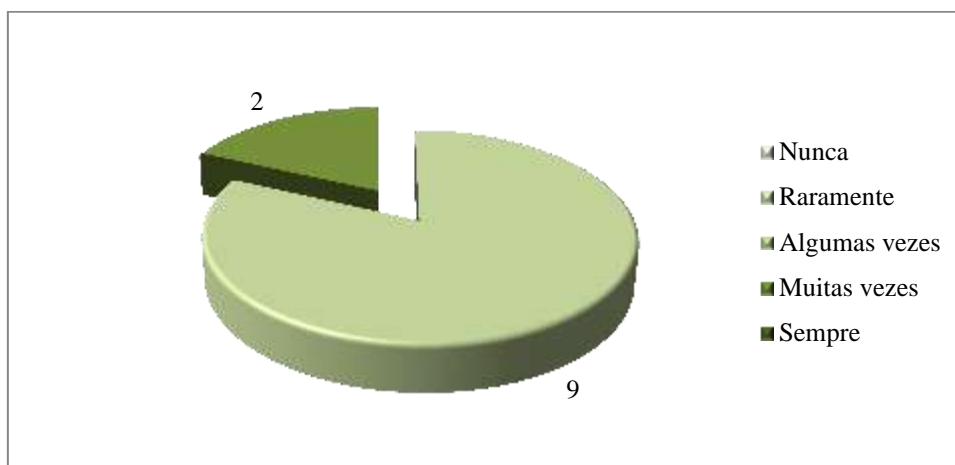
**Gráfico 26 - Os conteúdos foram apresentados de forma interessante?**



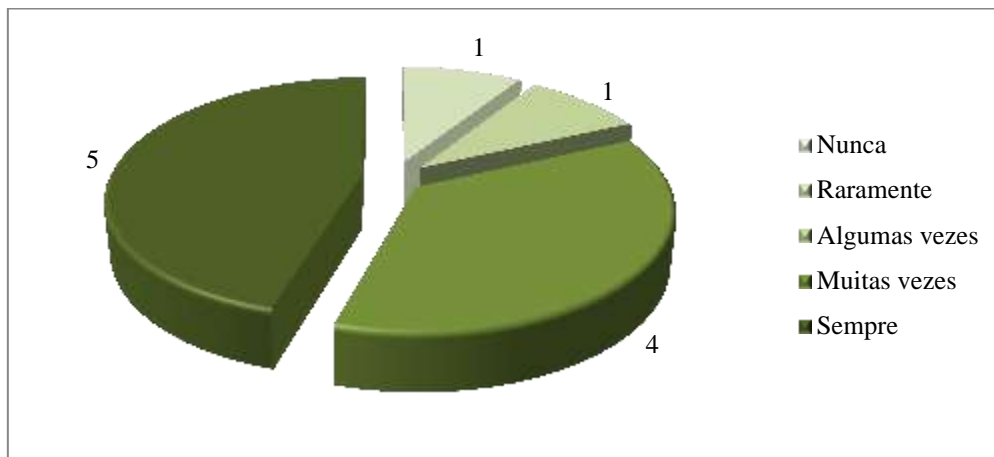
**Gráfico 27 - A linguagem utilizada foi clara e acessível?**



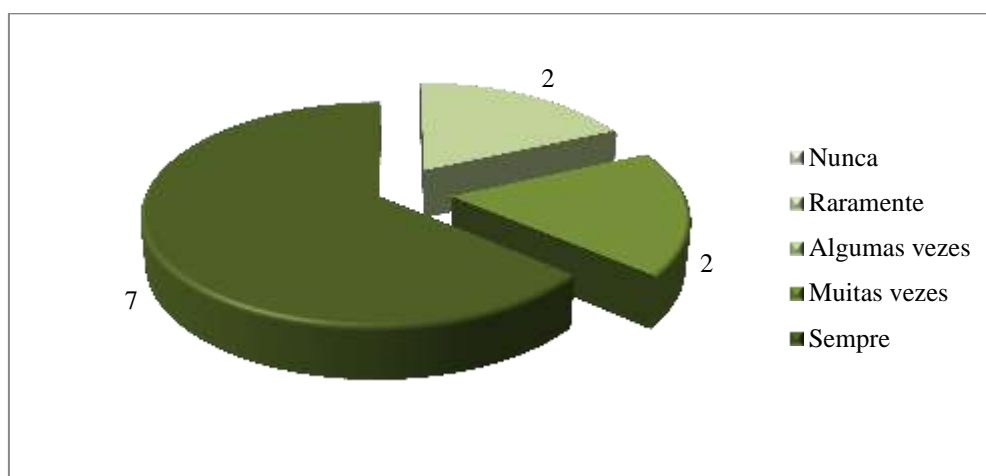
**Gráfico 28 - Fez boa gestão de conteúdos?**



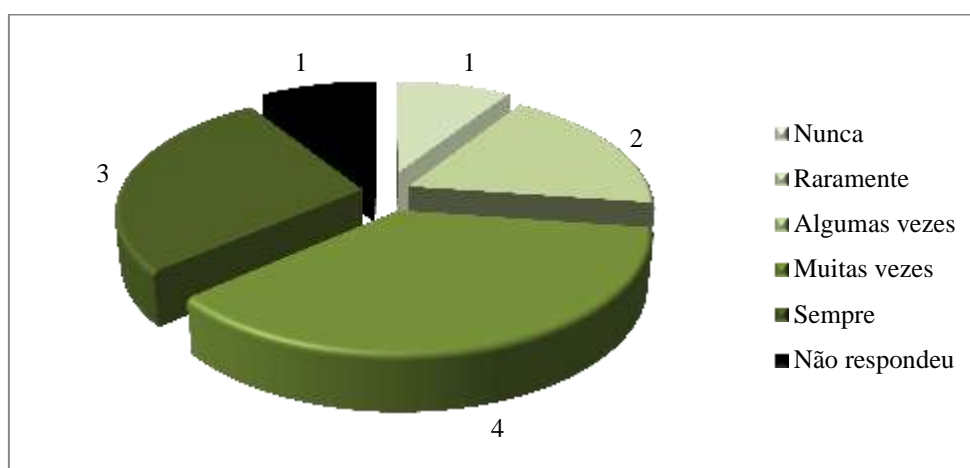
**Gráfico 29 - O tempo foi bem gerido?**



**Gráfico 30 - Recorreu a formas adequadas e diversificadas de exposição (quadro, fichas, textos, aplicações multimédia, vídeo, livros...)?**



**Gráfico 31 - Estimulou e valorizou a participação dos alunos?**



**Gráfico 32 - Enalteceu as intervenções críticas dos alunos?**

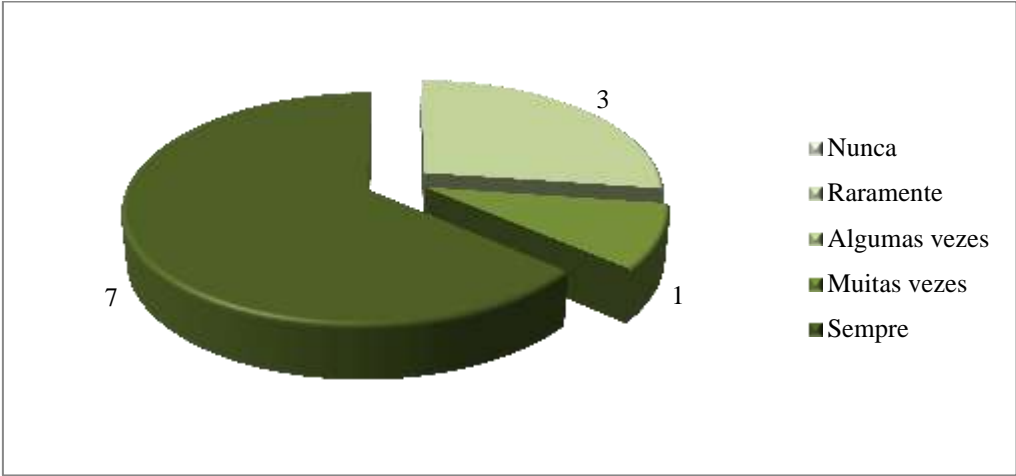


Gráfico 33 - Acompanhamento dos alunos em aula?

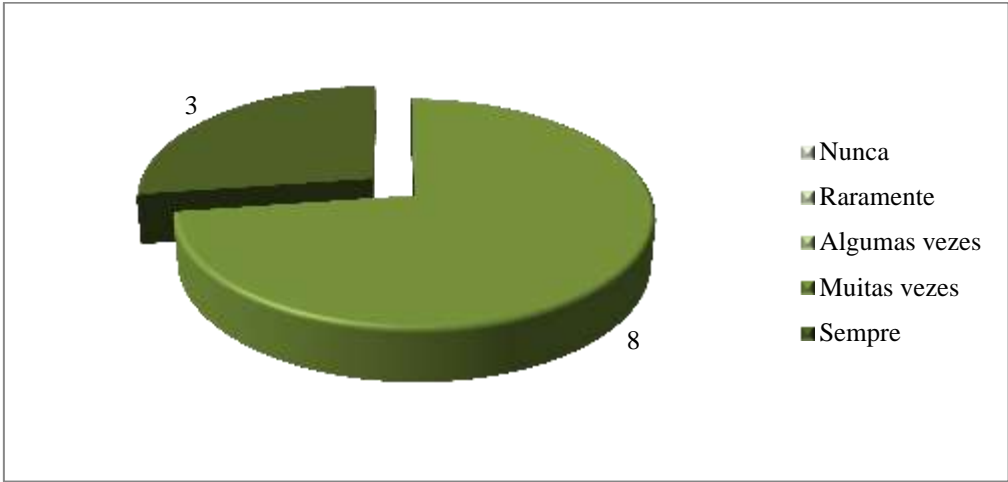


Gráfico 34 - Apresenta segurança no discurso?

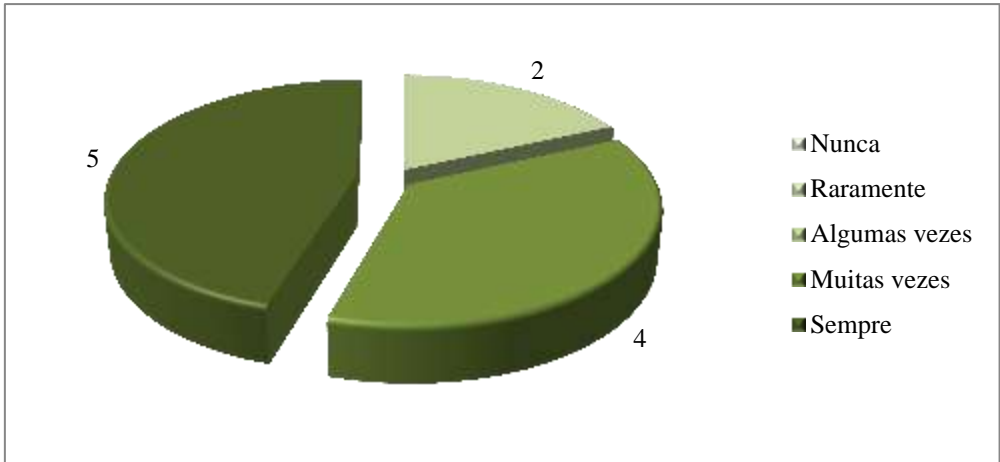
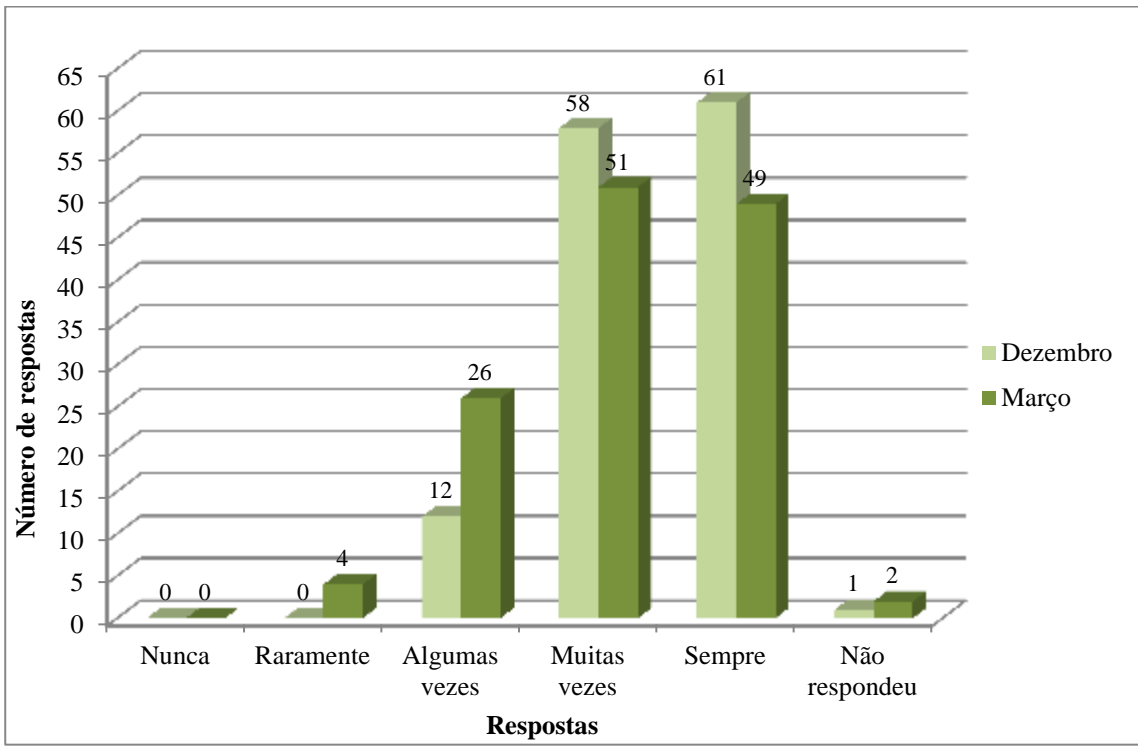


Gráfico 35 - Os conteúdos abordados contribuíram satisfatoriamente para o enriquecimento das aprendizagens?

## **Apêndice 5.3**

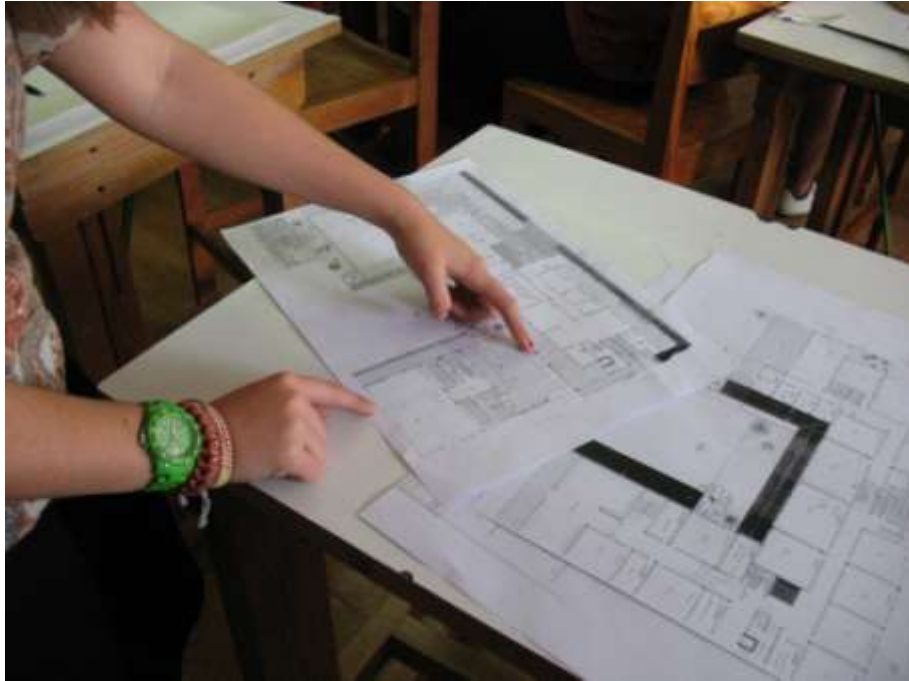
**Gráficos dos resultados de comparação dos inquéritos de avaliação do desempenho do  
mestrando**



## **Apêndice 6.1**

### **Fotografias**

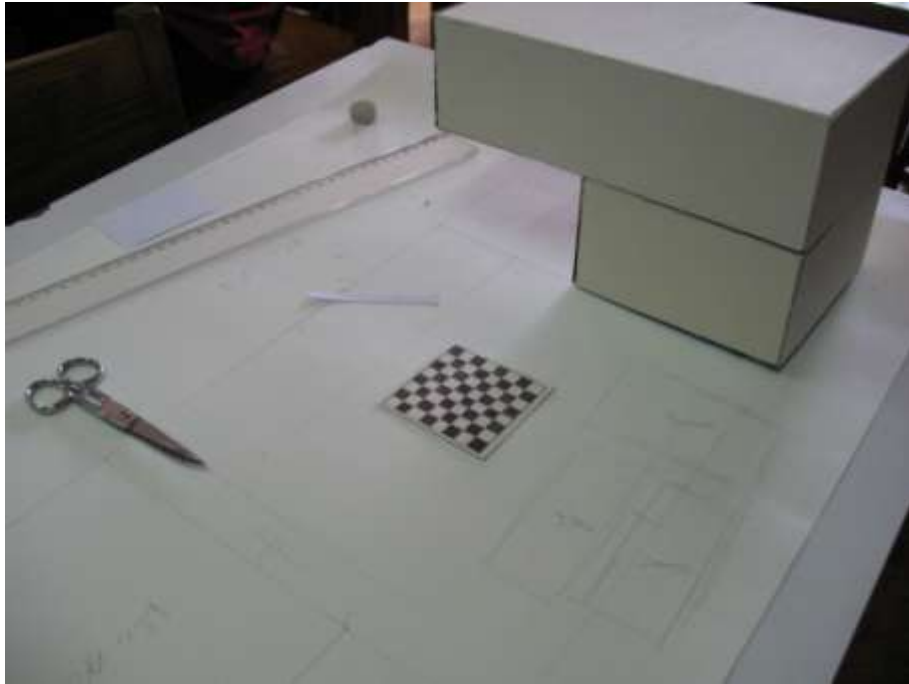
Maqueta do edifício da escola envolvente ao espaço da intervenção do projeto de Arte Pública



**Imagem 1 - Estudo e análise das plantas para construção da maquete do edifício envolvente ao espaço da intervenção do projeto de Arte Pública.**



**Imagem 2 - Início dos trabalhos de construção da maquete de parte do edifício da escola, envolvente ao espaço da intervenção do projeto de Arte Pública.**



**Imagem 3 - Início da montagem final da maquete**



**Imagem 4 - Montagem das partes individuais dos módulos da maquete de parte do edifício da escola**



**Imagem 5 - Maqueta do edifício na fase final de construção**



**Imagem 6 - Maqueta finalizada**



Imagem 7 - Maqueta finalizada 2

## **Apêndice 6.2**

### **Fotografias**

Fases de execução do projeto de Arte Pública



**Imagem 8 - Experiências de pintura com aerossol**



**Imagem 9 - Colocação das máscaras no chão**



**Imagem 10 - Pintura do chão com as máscaras**



**Imagem 11 - Primeiras máscaras retiradas após a secagem da tinta**



**Imagem 12 - Alunos em processo de concretização do projeto de Arte Pública**



**Imagem 13 - Alunas a retirar as máscaras após finalizar a pintura**



**Imagem 14 - Projeto de Arte Pública "sem título" concluído**



**Imagem 15 - Professores e representante do conselho executivo interagindo com o projeto.**



**Imagem 16 - Público decifrando o "código" do projeto.**



**Imagem 17 - Alunos interagindo com o projeto**

## **Apêndice 6.3**

### **Fotografias**

Evento *Publicando...* conversas sobre Arte Pública

**Primeiro dia (12 de março) de conversas com os convidados – Martinho Mendes, Teresa Jardim e Élvio Sousa.**



**Imagem 18 - Prof. Rui Caetano, presidente do conselho executivo dando início às conversas do "Publicando" – Imagem de Sara Gouveia**



**Imagem 19 - Mesa com o mestrando e os convidados. Da esquerda para a direita, Mestrando João Caetano, Martinho Mendes, Teresa Jardim, Élvio Sousa – Imagem de Sara Gouveia**



**Imagem 20 - Martinho Mendes na sua intervenção, dando conta de vários projetos de Arte Pública em que esteve envolvido – Imagem de Sara Gouveia**



**Imagem 21 - Teresa Jardim, mostrando algumas imagens de antigos projetos de Arte Pública na região – Imagem de Sara Gouveia**



**Imagem 22 - Público assistindo às conversas – Imagem de Sara Gouveia**



**Imagem 23 - Élvio Sousa, fazendo a ligação da arqueologia e do património, suas áreas de estudo, com a Arte Pública – Imagem de Sara Gouveia**

**Segundo dia (13 de março) de conversas com os convidados – José Zyberchema e Luís Guilherme Nóbrega**



**Imagem 24 - Mestrando introduzindo, apresentado a sessão e os convidados – Imagem de Sara Gouveia**



**Imagem 25 - Mesa com o mestrando e com os convidados. Da esquerda para a direita, Mestrando João Caetano, José Zyberchema e Luís Guilherme Nóbrega – Imagem de Sara Gouveia**



**Imagem 26 - José Zyberchema apresentando o Projeto *Arte de Portas Abertas* – Imagem de Sara Gouveia**



**Imagem 27 - Luís Guilherme Nóbrega dando a conhecer o projeto *Lonarte* do qual é organizador – Imagem de Sara Gouveia**

## **Apêndice 7**

**Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva**

### **Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva**

Excelentíssimo(a) senhor(a) encarregado(a) de educação, solicito que, através da assinatura deste documento, autorize a captação de fotografias do seu(ua) educando(a) no decurso das atividades letivas da disciplina de educação visual.

As referidas atividades inserem-se no desenvolvimento do projeto do mestrando João Cláudio Vieira Caetano, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade da Madeira, cujo estágio ocorre na turma 3 do 9º ano, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, sob a orientação da professora cooperante Ana Cristina Duarte.

As imagens captadas visam documentar as atividades desenvolvidas e apenas serão usadas no âmbito do referido mestrado, designadamente, nos seminários do curso com a presença dos diversos professores orientadores e na dissertação/relatório de mestrado.

Atentamente,

João Caetano e Ana Cristina Duarte

Funchal, 6 de outubro de 2011

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a), \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_ da turma 9º3, autorizo que sejam captadas as imagens nas condições acima referidas.

Funchal, \_\_\_\_ de outubro de 2011

\_\_\_\_\_  
(O(a) Encarregado(a) de Educação)

## **Apêndice 7.1**

**Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva  
assinadas pelos encarregados de educação dos alunos da turma 3 do 9º ano**

**Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva**

Excelentíssimo(a) senhor(a) encarregado(a) de educação, solicito que, através da assinatura deste documento, autorize a captação de fotografias do seu(ua) educando(a) no decurso das atividades letivas da disciplina de educação visual.

As referidas atividades inserem-se no desenvolvimento do projecto do mestrando João Cláudio Vieira Caetano, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade da Madeira, cujo estágio ocorre na turma 3 do 9º ano, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, sob a orientação da professora cooperante Ana Cristina Duarte.

As imagens captadas visam documentar as atividades desenvolvidas e apenas serão usadas no âmbito do referido mestrado, designadamente, nos seminários do curso com a presença dos diversos professores orientadores e na dissertação/relatório de mestrado.

Atentamente,

João Caetano e Ana Cristina Duarte

Funchal, 6 de outubro de 2011

Eu, Benedita Maria Gomes Luis Ribeiro, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a), Bertriz José Luiz Ribeiro, nº 2 da turma 9º3, autorizo que sejam captadas as imagens nas condições acima referidas.

Funchal, 12 de outubro de 2011

Benedita Ribeiro

(O(a) Encarregado(a) de Educação)

**Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva**

Excelentíssimo(a) senhor(a) encarregado(a) de educação, solicito que, através da assinatura deste documento, autorize a captação de fotografias do seu(ua) educando(a) no decurso das atividades letivas da disciplina de educação visual.

As referidas atividades inserem-se no desenvolvimento do projecto do mestrando João Cláudio Vieira Caetano, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade da Madeira, cujo estágio ocorre na turma 3 do 9º ano, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, sob a orientação da professora cooperante Ana Cristina Duarte.

As imagens captadas visam documentar as atividades desenvolvidas e apenas serão usadas no âmbito do referido mestrado, designadamente, nos seminários do curso com a presença dos diversos professores orientadores e na dissertação/relatório de mestrado.

Atentamente,

João Caetano e Ana Cristina Duarte

Funchal, 6 de outubro de 2011

Eu, Claudia Patricia V.P.C. Fardim, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a), Catarina Marques M.C. Gonçalves, nº 6 da turma 9º3, autorizo que sejam captadas as imagens nas condições acima referidas.

Funchal, 25 de outubro de 2011

Claudia Fardim  
(O(a) Encarregado(a) de Educação)

**Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva**

Excelentíssimo(a) senhor(a) encarregado(a) de educação, solicito que, através da assinatura deste documento, autorize a captação de fotografias do seu(u) educando(a) no decurso das atividades letivas da disciplina de educação visual.

As referidas atividades inserem-se no desenvolvimento do projecto do mestrando João Cláudio Vieira Caetano, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade da Madeira, cujo estágio ocorre na turma 3 do 9º ano, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, sob a orientação da professora cooperante Ana Cristina Duarte.

As imagens captadas visam documentar as atividades desenvolvidas e apenas serão usadas no âmbito do referido mestrado, designadamente, nos seminários do curso com a presença dos diversos professores orientadores e na dissertação/relatório de mestrado.

Atentamente,

João Caetano e Ana Cristina Duarte

Funchal, 6 de outubro de 2011

Eu, Maria do Rosário Azeite encarregado(a) de educação do(a) aluno(a), Diana Azeite, nº 7 da turma 9º3, autorizo que sejam captadas as imagens nas condições acima referidas.

Funchal, 12 de outubro de 2011

Maria do Rosário

(O(a) Encarregado(a) de Educação)

**Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva**

Excelentíssimo(a) senhor(a) encarregado(a) de educação, solicito que, através da assinatura deste documento, autorize a captação de fotografias do seu(ua) educando(a) no decurso das atividades letivas da disciplina de educação visual.

As referidas atividades inserem-se no desenvolvimento do projecto do mestrando João Cláudio Vieira Caetano, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade da Madeira, cujo estágio ocorre na turma 3 do 9º ano, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, sob a orientação da professora cooperante Ana Cristina Duarte.

As imagens captadas visam documentar as atividades desenvolvidas e apenas serão usadas no âmbito do referido mestrado, designadamente, nos seminários do curso com a presença dos diversos professores orientadores e na dissertação/relatório de mestrado.

Atentamente,

João Caetano e Ana Cristina Duarte

Funchal, 6 de outubro de 2011

Eu, R. Hugo Gomes, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a), Francoise dos Reis Ramos, nº 9 da turma 9º3, autorizo que sejam captadas as imagens nas condições acima referidas.

Funchal, 18 de outubro de 2011

R. Hugo Gomes  
(O(a) Encarregado(a) de Educação)

**Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva**

Excelentíssimo(a) senhor(a) encarregado(a) de educação, solicito que, através da assinatura deste documento, autorize a captação de fotografias do seu(ua) educando(a) no decurso das atividades letivas da disciplina de educação visual.

As referidas atividades inserem-se no desenvolvimento do projecto do mestrando João Cláudio Vieira Caetano, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade da Madeira, cujo estágio ocorre na turma 3 do 9º ano, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, sob a orientação da professora cooperante Ana Cristina Duarte.

As imagens captadas visam documentar as atividades desenvolvidas e apenas serão usadas no âmbito do referido mestrado, designadamente, nos seminários do curso com a presença dos diversos professores orientadores e na dissertação/relatório de mestrado.

Atentamente,

João Caetano e Ana Cristina Duarte

Funchal, 6 de outubro de 2011

Eu, Marcia da escola Gonçalves Zarco, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a), João Carmil Pontes Fernandes, nº 13 da turma 9º3, autorizo que sejam captadas as imagens nas condições acima referidas.

Funchal, 12 de outubro de 2011

Marcia Pontes  
(O(a) Encarregado(a) de Educação)

**Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva**

Excelentíssimo(a) senhor(a) encarregado(a) de educação, solicito que, através da assinatura deste documento, autorize a captação de fotografias do seu(u) educando(a) no decurso das atividades letivas da disciplina de educação visual.

As referidas atividades inserem-se no desenvolvimento do projecto do mestrando João Cláudio Vieira Caetano, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade da Madeira, cujo estágio ocorre na turma 3 do 9º ano, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, sob a orientação da professora cooperante Ana Cristina Duarte.

As imagens captadas visam documentar as atividades desenvolvidas e apenas serão usadas no âmbito do referido mestrado, designadamente, nos seminários do curso com a presença dos diversos professores orientadores e na dissertação/relatório de mestrado.

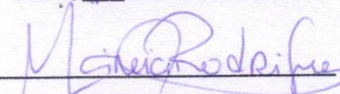
Atentamente,

João Caetano e Ana Cristina Duarte

Funchal, 6 de outubro de 2011

Eu, Marcia Maria da R. Rodrigues, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a), João Diogo Rodrigues Silva, nº 11 da turma 9º3, autorizo que sejam captadas as imagens nas condições acima referidas.

Funchal, 12 de outubro de 2011

  
(O(a) Encarregado(a) de Educação)

**Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva**

Excelentíssimo(a) senhor(a) encarregado(a) de educação, solicito que, através da assinatura deste documento, autorize a captação de fotografias do seu(ua) educando(a) no decurso das atividades letivas da disciplina de educação visual.

As referidas atividades inserem-se no desenvolvimento do projecto do mestrando João Cláudio Vieira Caetano, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade da Madeira, cujo estágio ocorre na turma 3 do 9º ano, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, sob a orientação da professora cooperante Ana Cristina Duarte.

As imagens captadas visam documentar as atividades desenvolvidas e apenas serão usadas no âmbito do referido mestrado, designadamente, nos seminários do curso com a presença dos diversos professores orientadores e na dissertação/relatório de mestrado.

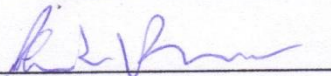
Atentamente,

João Caetano e Ana Cristina Duarte

Funchal, 6 de outubro de 2011

Eu, Alexandra Francisco, encarregado(a) de  
educação do(a) aluno(a), Luísa Silva, nº  
19 da turma 9º3, autorizo que sejam captadas as imagens nas condições acima referidas.

Funchal, \_\_\_\_ de outubro de 2011



(O(a) Encarregado(a) de Educação)

**Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva**

Excelentíssimo(a) senhor(a) encarregado(a) de educação, solicito que, através da assinatura deste documento, autorize a captação de fotografias do seu(ua) educando(a) no decurso das atividades letivas da disciplina de educação visual.

As referidas atividades inserem-se no desenvolvimento do projecto do mestrando João Cláudio Vieira Caetano, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade da Madeira, cujo estágio ocorre na turma 3 do 9º ano, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, sob a orientação da professora cooperante Ana Cristina Duarte.

As imagens captadas visam documentar as atividades desenvolvidas e apenas serão usadas no âmbito do referido mestrado, designadamente, nos seminários do curso com a presença dos diversos professores orientadores e na dissertação/relatório de mestrado.

Atentamente,

João Caetano e Ana Cristina Duarte

Funchal, 6 de outubro de 2011

Eu, Maria de Sílvia A. F. Gonçalves, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a), Silvana A. Gonçalves, nº \_\_\_\_\_ da turma 9º3, autorizo que sejam captadas as imagens nas condições acima referidas.

Funchal, 13 de outubro de 2011

M. S. Gonçalves

(O(a) Encarregado(a) de Educação)

**Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva**

Excelentíssimo(a) senhor(a) encarregado(a) de educação, solicito que, através da assinatura deste documento, autorize a captação de fotografias do seu(ua) educando(a) no decurso das atividades letivas da disciplina de educação visual.

As referidas atividades inserem-se no desenvolvimento do projecto do mestrando João Cláudio Vieira Caetano, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade da Madeira, cujo estágio ocorre na turma 3 do 9º ano, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, sob a orientação da professora cooperante Ana Cristina Duarte.

As imagens captadas visam documentar as atividades desenvolvidas e apenas serão usadas no âmbito do referido mestrado, designadamente, nos seminários do curso com a presença dos diversos professores orientadores e na dissertação/relatório de mestrado.

Atentamente,

João Caetano e Ana Cristina Duarte

Funchal, 6 de outubro de 2011

Eu, Maria de Jesus Azevedo, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a), Micaela Sofia Vêz Pita, nº 21 da turma 9º3, autorizo que sejam captadas as imagens nas condições acima referidas.

Funchal, 16 de outubro de 2011

Micaela Pita  
(O(a) Encarregado(a) de Educação)

**Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva**

Excelentíssimo(a) senhor(a) encarregado(a) de educação, solicito que, através da assinatura deste documento, autorize a captação de fotografias do seu(ua) educando(a) no decurso das atividades letivas da disciplina de educação visual.

As referidas atividades inserem-se no desenvolvimento do projecto do mestrando João Cláudio Vieira Caetano, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade da Madeira, cujo estágio ocorre na turma 3 do 9º ano, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, sob a orientação da professora cooperante Ana Cristina Duarte.

As imagens captadas visam documentar as atividades desenvolvidas e apenas serão usadas no âmbito do referido mestrado, designadamente, nos seminários do curso com a presença dos diversos professores orientadores e na dissertação/relatório de mestrado.

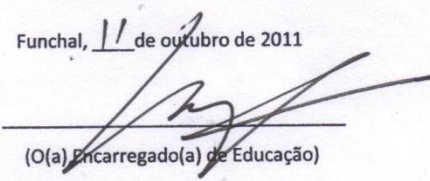
Atentamente,

João Caetano e Ana Cristina Duarte

Funchal, 6 de outubro de 2011

Eu, Sidónio M.V. Fernandes, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a), Rebeca Costa Ramos Fernandes, nº 23 da turma 9º3, autorizo que sejam captadas as imagens nas condições acima referidas.

Funchal, 11 de outubro de 2011

  
\_\_\_\_\_  
(O(a) Encarregado(a) de Educação)

**Declaração de Autorização para captação de fotografias durante a atividade letiva**

Excelentíssimo(a) senhor(a) encarregado(a) de educação, solicito que, através da assinatura deste documento, autorize a captação de fotografias do seu(u) educando(a) no decurso das atividades letivas da disciplina de educação visual.

As referidas atividades inserem-se no desenvolvimento do projecto do mestrando João Cláudio Vieira Caetano, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade da Madeira, cujo estágio ocorre na turma 3 do 9º ano, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, sob a orientação da professora cooperante Ana Cristina Duarte.

As imagens captadas visam documentar as atividades desenvolvidas e apenas serão usadas no âmbito do referido mestrado, designadamente, nos seminários do curso com a presença dos diversos professores orientadores e na dissertação/relatório de mestrado.

Atentamente,

João Caetano e Ana Cristina Duarte

Funchal, 6 de outubro de 2011

Eu, Mrs. Miguel Melo, encarregado(a) de  
educação do(a) aluno(a), João Cláudio Vieira Caetano, nº  
24 da turma 9º3, autorizo que sejam captadas as imagens nas condições acima referidas.

Funchal, 12 de outubro de 2011

Mrs. Melo  
(O(a) Encarregado(a) de Educação)